ANDOVER-HARVARD LIBRARY
AH 6EIA W

Digitized by Google

HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY

Semin.
ostoch.

~~Lib. No. 3883~~ (10.)

Digitized by Google

P 2 e

Abgegeben an
Norddeutsches
Antiquariat

BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS * UNIVERSITÄT ROSTOCK

Z 10 e

BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS * UNIVERSITÄT ROSTOCK

Digitized by Google

Digitized by Google

Evangelisches

Schulblatt.

In Verbindung

mit

Geh. Regierungs-Rath **Dr. Landfermann** in Coblenz, Direktor **Zahn** auf Fild bei Mörs, Seminardirektor **Hasse** in Soest, Professor **Hülsmann** in Bonn, Seminarlehrer **Ranke** am Lehrerinnen-Seminar in Kaiserswerth, Rektor **Lohmeier** in Schildesche, Lehrer und Organist **Eickhoff** in Gütersloh, Direktor **Brandt** an der höheren Töchterschule in Saarbrücken, Seminar-Inspector **Petersen** in Kaiserslautern, Rector **F. Otto** in Mühlhausen und **Dr. W. Jütting**, Direktor der höheren Bürgerschule in Einbeck,

redigirt von

Friedrich Wilhelm Dörpfeld,

Lehrer in Barmen.

Zehnter Band.

Gütersloh, 1866.
Verlag von C. Bertelsmann.

Digitized by Google

Digitized by Google

ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY
CAMBRIDGE, MASS.

Period. 576.2
v. 10
1866

Lehrervereine mit christlichem Bekenntniß.

I. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland-Westfalen.

(Eine freie Umschau auf dem Gebiete seiner 17jährigen Geschichte.*)

„Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken."

Den Character eines Menschen versteht man erst recht aus seiner Geschichte und aus seinen Voreltern. Auch gesellschaftliche Einrichtungen, sociale Zustände ꝛc. müssen, wofern man sie recht begreifen will, historisch besehen werden. Wir sollen hier über einige Lehrervereine, die einen bestimmten Charakter beanspruchen, berichten, zunächst über den Evangelischen Lehrerverein in Rheinland-Westfalen. Ein Rückblick in die Vergangenheit wird dabei auch am Platze sein.

Dieser evang. Lehrerverein entstand gegen Ausgang des Jahres 1848; die erste vorberathende Zusammenkunft der Gründer fand im Herbst 1848 in Duisburg statt. Der Verein nennt sich mit Betonung „evangelisch;" dieser Name will sagen, die Vereinsgenossen wollen auf dem Grunde des Evangeliums stehen. Im ersten Viertel dieses Jahrhunderts treffen wir solche Lehrervereine noch nicht, wenigstens nicht in hiesigen Landen. Sehr begreiflich. Im vorigen Jahrhundert gab es überhaupt noch keine Lehrervereine, höchstens da und dort kleine Lehrerkonferenzen: Das Lehrerbewußtsein war erst am Erwachen. Mit dem ersten Viertel dieses Jahrhunderts tauchte dann, durch Vorläufer angeregt, eine Conferenz nach der andern auf: ein sicheres Zeichen, daß das Standesbewußtsein, d. h. das Wissen um die Aufgaben, Bedürfnisse und Hemmnisse des Schulstandes, sich geklärt hatte und ein allgemeines geworden war.

Die Entstehung der Conferenzen, insonderheit der freien, darf als ein bedeutsames Stadium in der Entwickelung der Schulzustände gelten. Ein Stand, der bisher social-stumm gewesen, gewann gleichsam Sprache und Rede. Was man hinsichtlich der Schulaufgaben, oder der Mittel und Wege, sie zu lösen, oder hinsichtlich der Hemmnisse bei der Schularbeit, oder der Uebelstände in der Schuleinrichtung und Verfassung erkannt hatte, darüber wollte man sich aussprechen und Andere darüber hören. Es ging hier wie

*) Der nachfolgende Bericht wurde schon im vorigen Jahre versprochen, Ref. wäre den vielfachen Mahnungen, welche seitdem von auswärts an ihn ergangen sind, gern eher nachgekommen, aber er konnte nicht, wie er wollte. — Die Form einer freien Umschau hat er namentlich auch deshalb gewählt, um solche Stellen, die ihm wichtig schienen, desto genauer beleuchten zu können.

Digitized by Google

allerwärts: mit dem Denken entsteht auch naturgemäß das Sprechen; der erwachte Staatsbürgersinn fordert Parlamente; der lebendige kirchliche Sinn verlangt Synoden u. s. w. Denken können und nicht reden sollen ist gleich dem Feuer, das nicht wärmen, oder gleich dem Wasser, das nicht naßmachen soll.

Man darf aber nun nicht denken, daß es vor der Zeit der Conferenzen keine treuen, fleißigen, geschickten Lehrer gegeben habe. Allein das, was Treue, Fleiß und Tüchtigkeit vermögen, kam bei den gegenseitigen Besuchen und Verhandlungen besser an den Tag, die Schwachen lernten ihre Schwächen besser erkennen, kurz: Einer konnte vom Andern lernen. Nicht minder thöricht ist es, zu wähnen, daß jetzt, wo es neben den lokalen auch provincielle Conferenzen gibt, sogar eine „Allgemeine deutsche Lehrerversammlung," alle Untreue, Faulheit und Ungeschicklichkeit vom deutschen Schulboden in großer Eile am Verschwinden sei. Die Erbsünde läßt sich bekanntlich durch keine Conferenz, durch kein Parlament und keine Synode wegdekretiren. Gibt es doch noch viele, viele Lehrer, die so gut wie gar kein Bedürfniß fühlen, mit Amtsgenossen über die Berufsarbeit zu verhandeln. Sie besuchen vielleicht die amtlichen Conferenzen, weil sie müssen, und weil diese Besuche glücklicherweise bezahlt werden: damit halten sie aber auch alle Standes-Gerechtigkeit nach dieser Seite hin für erfüllt. Ja es gibt Solche, die in 15—20—25 Jahren keinen einzigen Aufsatz über eine pädagogische Frage zu Papier gebracht haben, auch in der That nicht im Stande sein würden, etwas Lesbares und Druckfähiges zu Papier zu bringen; nichts desto weniger sind und bleiben sie in ihren Augen fertige Leute, die hinter dem Bierglase über Kaiser und Könige zu Gericht sitzen dürfen, aber selber der Buße und Besserung nicht bedürfen, weil ja die Welt im prächtigsten Fortschritt begriffen ist. Sie haben gar kein Auge dafür, durch welche Kluft sie von Denen getrennt sind, welche neben der fleißigen Arbeit in der Schule auch redlich sich bemüht haben, in den Conferenzen und aus der pädagogischen Litteratur zu lernen und dafür zu arbeiten. Die Selbstverblendung ist ihr Gericht.

Die Conferenzen bezeichnen also, wie wir gesehen, in der Entwicklungsgeschichte des Schulwesens die Stufe des erwachten Lehrerbewußtseins, des lebendigen Standessinnes. Wer mit ganzem Herzen ein Lehrer ist, hat auch ein Herz für die Conferenzen: er weiß, daß er ihrer eben so sehr bedarf wie der frischen Luft.

Die Entwickelung des Schulstandes ist aber glücklicherweise auch schon wieder einige Schritte weiter gegangen: der innere Sinn hat wie dort an Klarheit, so jetzt auch an Weite gewonnen. Das Auge für das deutsche Volksthum, das deutsche nationale Bewußtsein ist erwacht. Was auf dem politischen Gebiete geschehen, kann hier übergangen werden; auf dem kirchlichen Gebiete ist der deutsche evang. Kirchentag seit 1848 ein Zeugniß dafür, und auf dem Schulgebiete die „Allg. deutsche Lehrerversammlung" seit 1848, und der „Deutsche evang. Schulverein," der seit zwölf Jahren auf dem Wege von Circular-Correspondenzen seine Verhandlungen führt. Allerdings tappt das nationale Streben noch sehr im Nebel, aus naheliegenden Gründen. Die deutsche „Nationalversammlung" ist bekanntlich 1849 in den Sumpf der Demokratie gerathen und hat darin ihr Ende gefunden. Der evang. Kirchentag kränkelt ebenfalls. Die „deutsche Lehrerversammlung" und der „deutsche evang. Schulverein" sind dagegen bis jetzt äußerlich in stetem Wachsen begriffen. Möglich, daß die Schulmänner

Digitized by Google

von den Kindern, mit denen sie täglich umgehen müssen, etwas profitirt haben, und die politischen und kirchlichen Väter ebenfalls erst sich zu den Kindern bekehren müssen, bevor ihr nationales Auge die rechte Klarheit und das Herz die rechte Wärme gewinnt. Aber auch im Lehrerstande ist das nationale Bewußtsein erst am Erwachen. Da es noch so Viele gibt, die zum ersten Stadium des echten Lehrersinns noch nicht vordringen können, so darf es nicht Wunder nehmen, daß es ihrer noch mehr gibt, die hinsichtlich der nationalen Aufgabe noch fest schlafen, oder Menschen sehen, als sähen sie Bäume. Die aber, welche heller sehen, dürfen sich nicht beirren lassen. Wer glaubt, der fleucht nicht.

Die Schulgeschichte weiß aber auch bereits von einem dritten hoffnungsvollen Wachwerden im Lehrerstande zu berichten: Der Schulstand fängt an, auch auf seinen christlichen Grund, auf seine christliche Aufgabe sich ernstlich zu besinnen. Wie es mit dem Standessinn und mit dem Sinn für deutsches Volksthum gegangen, die ehedem, auch nicht in der Klarheit und Lebendigkeit vorhanden waren, wie wir es seit längerer oder kürzerer Zeit erfreulicher Weise sehen: so auch mit dem christlichen Bewußtsein, mit dem Wissen um das, was das Evangelium dem Schulstande verheißt und von ihm fordert. Und wie es ungerecht sein würde, unsere Altvordern in der Zopfzeit darob zu schelten, daß ihr Patriotismus an dem Kirchthums-Horizont seine Grenze hatte: so sind auch die Philanthropen und die zunächst ihnen folgenden Pfleger der Pädagogik nicht insonderheit dafür in Anspruch zu nehmen, daß man zu ihrer Zeit das christliche Princip der Erziehung weniger betonte, als wir es jetzt für recht und geboten finden. Als die Kirche so zu sagen ihren eigenen Begriff verloren hatte, — als Einer ein christlicher Pastor heißen konnte, der doch keinen Christus anerkannte, — da läßt sich nicht verlangen, daß die Pädagogen besser wissen sollten, was das Christenthum bedeutet, als die Theologen selber. Es war ganz in der Ordnung d. h. in der Ordnung, welche die Kirche selbst nach und nach eingeleitet hatte, daß das pädagogische Bewußtsein nicht zunächst am Religionsunterrichte lebendig erwachte und sich darin versuchte, sondern an den didaktischen Uebungen in Zahl, Form und Sprache. Denkt man daran, wie durch den plattfüßigen Rationalismus jener Periode die Bibel aufs gründlichste entleert und discreditirt war, so wird Einem ganz seltsam zu Muthe, wenn man sich z. B. vergegenwärtigt, wie der praktische Schulmann Dinter den rationalisirenden Theologen Dinter so weit überragen konnte, daß, während dieser mit seinen theologischen Fach- und Gesinnungsgenossen den Kern der heil. Schrift verloren hatte, jener, der Schulmann, fest darauf bestand, die Bibel sei in jeder Hinsicht das Hauptschulbuch. Ja, man darf wohl fragen, wo sind die gläubigen Theologen, welche soviel dafür gearbeitet haben, daß die heil. Schrift nach ihrer vollen Bedeutung im Schul- und Confirmandenunterricht zur Verwerthung komme, als dies der alte Dinter in seiner Weise gethan hat? Seine Weise konnte natürlich nicht zum Ziel führen, weil ihm das beste Theil des bibl. Inhalts ein verschlossenes Geheimniß war, aber aus demselben Grunde ist sein Fleiß für die nachfolgenden Zeiten in der That desto beschämender.

Mit den vergangenen Zeiten brauchen wir also nicht erst zu rechten, wenn wir sagen, daß es jetzt an der Zeit sei, auf den christlichen Grund und die christl. Aufgabe der Schule sich ernstlich zu besinnen, und daß die, welche sich mit ganzem Ernste dazu schicken wollen und zu gemeinsamem

Digitized by Google

Bekenntniß und gemeinsamer Arbeit sich die Hände reichen, in der That den Weg des neuesten und verheißungsreichsten Fortschritts betreten haben. Wie der Schulstand nach innen und außen gewachsen ist, als er die ersten Localconferenzen gründete und nach besserer Didaktik und Methodik trachtete; wie er ferner wachsen wird, wenn er auch seine nationale Aufgabe klarer erkennt, die lokal-partikularistische Selbstgenügsamkeit unter die Füße tritt, und der Norden vom Süden und der Süden vom Norden zu lernen sucht; ebenso und noch mehr wird der Lehrerstand an Kraft und Zucht und Ehren wachsen, wenn er vom Evangelio sich ergreifen läßt und dem Ziele nachjagt, welches die himmlische Berufung in Christo Jesu vorhält. Denn „es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken."

Das ists, was die Gründer des Evang. Lehrervereins im Auge hatten — Hebung der Schule durch tiefere Erfassung ihrer Aufgabe, wie dies der 1 § des Statuts ausspricht:

„Der Verein bezweckt Förderung der häuslichen und öffentlichen, namentlich der Schulerziehung auf Grund des Wortes Gottes. Er geht dabei von der Ueberzeugung aus, daß die durch Jesum Christum, den Sohn Gottes, geschehene Erlösung der Kern des Wortes Gottes ist, und auf diesem Glaubensgrunde der evang. Kirche wollen die Glieder des Vereins ihre Thätigkeit ausüben."

Es kann nicht Wunder nehmen, daß die Zahl der Lehrer, welche Freudigkeit hatten, auf ein solches Bekenntniß sich zu vereinigen, anfänglich eine sehr geringe war. Daß diejenigen, welche selbst die bestehenden allgemeinen Conferenzen als etwas Ueberflüssiges betrachteten, von neuen Conferenzen nichts hören mochten, versteht sich von selbst. Weiter gab es und gibt es noch immer nicht bloß auf dem Lande, sondern vielmehr noch in den Städten nicht wenige Lehrer, die, sei es wegen Sorge der Nahrung oder des Reichthums. vor lauter Arbeit nicht zum Selbstbesinnen kommen; die Einen bauen außer den Schulstunden den Acker, die Andern jagen den Privatstunden nach. Kommt einmal zufällig die Kunde von einem neuen Lehrerverein zu ihren Ohren, so geht es den Einen, wie dort den Israeliten, „sie hören nicht vor Seufzen, Angst und harter Arbeit," und die Andern, die Jünger des Mammons, interessirt natürlich eine hoffnungsvolle Aktiengesellschaft mehr als ein Verein, der das arme Evangelium zur Firma gewählt hat. Eine andere Species, auf die ein evangelischer Lehrerverein niemals wird rechnen dürfen, ist die, welche Riehl die Klasse der „Unsterblichen" nennt, die man sonst unter dem ehrwürdigen Namen der „Philister" kennt. Ihre Losung heißt: Leben und leben lassen, und vor Allem in seiner Gemüthlichkeit sich nicht stören lassen. Man würde den Guten Unrecht thun, wenn man ihnen nachreden wollte, sie hätten kein Bedürfniß noch collegialischer Gemeinschaft. Im Gegentheil, sie halten viel auf collegialischen Umgang: was kann schöner sein, was kann mehr erfreun, als Abends mit gleichbehaglichen Amtsgenossen beim Schöppchen zu sitzen und Seminarwitze zu repetiren, oder alle 14 Tage mit den Herren „Brüdern" und Frau „Schwestern" ein Familienkränzchen zu arrangiren: dient das auch just nicht dem Fortschritt, so doch gewiß der sich conservirenden Behaglichkeit. Referent erinnert sich, in seinen jungen Jahren einmal einer Conferenz solcher Urgemüthlichen beigewohnt zu haben, wo, wer weiß von was allem, geredet wurde, allein an dem ganzen langen Nachmittage von 3—8 Uhr fiel auch kein einzig Wörtchen vor, was auf die Schule und die Schularbeit Bezug hatte; nicht einmal des unauskömmlichen Dienstgehaltes ward

Digitized by Google

gedacht. Ich habe früher wohl gemeint, es gehöre eine gewisse Altersreife dazu, um ein pädagogischer Philister werden zu können; in neuerer Zeit ist mir aber von glaubwürdiger Seite versichert worden, daß sich jetzt dieser ehrwürdige Orden auch stark aus der jüngern Lehrergeneration rekrutire, namentlich aus denen, welche durch die verbesserten Seminare fix und fertig und satt gemacht worden seien.

Was indessen auch dem evang. Lehrerverein nach den bezeichneten Seiten hin im Wege stand — das Haupthinderniß seiner Ausbreitung lag eben in der Thatsache um derer willen der Verein nöthig geworden: in dem Nebel, welcher seit 100 Jahren über die christlichen Heiligthümer sich gelagert hat, — es ist die Decke, welche, wie im deutschen Volke überhaupt, so auch im Lehrerstande vor Vieler Augen hängt, also daß sie nicht erkennen, welche großen und köstlichen Verheißungen durch das Evangelium auch der Schule geschenkt sind. Glücklicherweise ist in diesigen Landen das Wissen um den Werth der christlichen Güter nicht in dem Maße verloren oder verdunkelt, daß ein christlicher Schulverein lediglich die Stelle eines Küsterleins auf dem Dache hätte spielen müssen. 80 Mitglieder — so viele zählte der Verein anfänglich am Niederrhein und in der Grafschaft Mark — ist allerdings für diese schulreichen Lande keine große Zahl; ohne Zweifel würde dieselbe aber auch von vorn herein schon größer gewesen sein, wenn nicht manche gute Leute in Folge des vorerwähnten Nebels allerlei Gespenster zu sehen geglaubt hätten, oder wenn sie so weit mit ihrem christlichen Denken im Reinen gewesen wären, um zu wissen, daß die christliche Wahrheit nicht gegeben ist, um todt geschwiegen zu werden.*)

Neben den Vereinen am Niederrhein (Rgbzk. Düsseldorf) und in der Grafschaft Mark entstand auch ein solcher in Minden-Ravensberg und am preuß. Oberrhein (Rgbzk. Coblenz). Der Minden-Ravensbergische hat mit dem Niederrheinischen durch die 16 Jahre hindurch wacker Stand gehalten, während der Oberrheinische schon nach etlichen Jahren vom Erdboden verschwunden war, und der Märkische seit der Mitte der 50ger Jahren zu kränkeln begann und schier am Sterben zu sein schien.

Werfen wir nun einen Blick auf die Ziele und Bestrebungen des Vereins.

Nach schuldiger Pflicht war man vor Allem bemüht, sich gegenseitig in

*) Hier und da denken manche ältere Lehrer wohl mit einer Art von Sehnsucht an die Zeit zurück, wo die größeren freien Conferenzen noch keinen bestimmten Charakter an sich trugen. Dies hat eine gewisse Berechtigung, obwohl solche Conferenztage bekanntlich auch nicht immer idyllische Friedenstage waren. Aber die Zeiten solcher Versammlungen, wenn diese sich nicht lediglich auf äußere Zwecke der Wohlthätigkeit und Aehnliches beschränken, — die embryonischen Zeiten, wo für die Vereinigungen das Chaos Regel und Ordnung war, sind eben vorüber oder doch im Verschwinden begriffen. Das läßt sich wahrnehmen und für Recht erkennen, ohne gerade an eine Scheidung durch christliche Grundsätze zu denken, schon vom rein philosophischen Standpunkte aus. In diesem Sinne sagt z. B. Professor Stoy (Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, 1. Th. S. 5 ff.):

„Das Verlangen nach Einheit ist in der Menschennatur begründet. — Ueberall aber ist das Arbeiten und Ringen nach Vereinigung vergeblich, wo nicht die Grundbedingungen vorhanden sind — Uebereinstimmung des Gedankenkreises."

„Darum also gehen gute Naturen zurück bis zu den letzten Quellen der Erkenntniß. — — Darum wendet der ernste Arbeiter von den meisten größeren oder kleineren pädagogischen Versammlungen und Conferenzen gleichgültig sich ab, weil sie der ersten Bedingung ermangeln, einer gemeinsamen begrifflichen Grundlage." (Vgl. auch: Herbart „Ueber pädagogische Discussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können." Werke, Bd. 11. S. 415. ff.)

Digitized by Google

dem guten Bekenntnisse zu stärken, und in der demgemäßen Schularbeit zu fördern. Dazu haben die allgemeinen Versammlungen, die Anfangs halbjährlich, später nur jährlich stattfanden, gute Dienste geleistet. In den erstern Jahren vereinigten sich die Mitglieder in den kleinern Kreisen auch zu monatlichen Zusammenkünften. Wer sich an diesen kleinern und jenen größeren Conferenzen so betheiligt hat, wie es sich gebührt, nämlich mit dem redlichen Sinne, nach Kräften zu geben und zu nehmen, wird mit dem Ref. gern bezeugen, daß er niemals ohne Segen, ohne Anregung von dannen gegangen ist. Dem Evang. Lehrerverein und seinen Versammlungen verdanken wir es auch, daß jetzt seit 8 Jahren ein „Evang. Schulblatt" auf dem Plan ist. Als die Zahn'sche „Schul-Chronik" 1851 mit ihrem 7. Jahrgange zu erscheinen aufgehört hatte, wurde in den Vereinsversammlungen der Wunsch wach erhalten und immer lebendiger angeregt: wir müssen wieder ein Schulblatt haben, ein Blatt, das entschieden für die Pflicht, aber ebenso freimüthig auch für das Recht der christlichen evang. Schule Zeugniß gibt. In Folge dieser Wünsche und Mahnungen wurde dann endlich Hand angelegt; im Juli 1857 begann das Evang. Schulblatt seinen Lauf, der nunmehr schon durch 8 Jahrgänge mit stets steigender Theilnahme fortgesetzt worden ist. — Neben dem, was dem Schulgebiet dienen sollte, haben sich viele Vereinsgenossen auch an anderen christlichen Missions-Bestrebungen betheiligt, namentlich an solchen, welche auf Förderung der Jugenderziehung gerichtet sind. Bekanntlich finden sich die sog. Jünglings- oder Gesellen-Vereine, diese hoffnungsreichsten Institute der neuern Zeit, nirgend zahlreicher als in Rheinland-Westfalen, ebenso haben die sog. „Erziehungsvereine," welche arme und verwahrloste Kinder in guten Familien unterzubringen suchen, hier eine große Verbreitung. An der Gründung und Pflege dieser beiden Institute sind viele Lehrer wacker mit thätig gewesen, und ohne die Hülfe der Lehrer würden dieselben hier zu Lande schwerlich eine solche Verbreitung gefunden haben. In der Geschichte der Jünglings- und Erziehungsvereine hat der Evang. Lehrerverein ebenfalls Zeugnisse stehen, deren er sich nicht zu schämen braucht, wie denn im Comitee des rhein-westf. Jünglingsbundes von Anfang an auch der Lehrerstand vertreten gewesen ist. Freilich erinnert sich Ref. noch sehr wohl, in den Generalversammlungen der Jünglingsvereine anfänglich auch häufig Lehrer als Deputirte gesehen zu haben, die nicht dem Evang. Lehrervereine angehörten; die meisten schienen jedoch an diesen Instituten nur sich so betheiligt zu haben, wie man sich an einer Modesache betheiligt, denn später kehrten sie den Jünglingsvereinen den Rücken zu, und man konnte sie wohl in ganz anderer Gesellschaft antreffen.

Sogenannte Wohlthätigkeitszwecke (z. B. die Sorge für Lehrerwaisen u. s. w.) gehörten bisher nicht zu den Hauptanliegen des Evang. Lehrervereins, weil in dieser Beziehung, namentlich am Niederrhein, schon auf andern Wegen viel geschieht. Doch wo es Noth that, ist man auch helfend bei der Hand gewesen. So hat z. B. der niederrheinisch-märk. Verein mehrere Jahre lang eine Lehrerwaise unterhalten, was einen jährlichen Kostenaufwand von 70—80 Thlrn. erforderte. Nach §. 3 der Statuten kann der Verein jeden Augenblick auch die Aufgaben eines Wohlthätigkeitsvereins aufnehmen, wenn dies allgemein gewünscht wird.*)

*) Wo der obige Bericht ins Detail eingeht, bezieht er sich vorwiegend auf die niederrh.-märk. Abtheilung des Vereins. In Minden-Ravensberg ist man in einem Stücke

Digitized by Google

Mit Fleiß ist der evang. Lehrerverein von Anfang an darauf bedacht gewesen, auch mit gleichgesinnten Collegen in andern Gegenden in Verkehr zu treten, und sie zur Gründung ähnlicher Vereine aufzumuntern. So traten wir auch in Verbindung mit dem Central-Ausschuß für innere Mission; und mit Hülfe des letztern wurde dann bei Gelegenheit des Kirchentages auch jedes Mal eine sogenannte Sektionsverhandlung über Schulangelegenheiten veranstaltet, insbesondere auch zu dem Zwecke, zur Gründung christlich-evangel. Lehrervereine anzuregen, oder falls ein solcher schon bestände, mit demselben einen brüderlichen Verkehr anzuknüpfen. Diese Bestrebungen hatten jedoch nicht den gewünschten Erfolg; Ref. wenigstens weiß nicht, daß durch Anregung dieser Kirchentagsverhandlungen irgendwo ein evang. Lehrerverein zu Stande gekommen ist. Wie es schien, waren in den meisten deutschen Gegenden die Zeit und die Personen noch nicht reif für ein solches Werk. Nicht einmal die Pastoren schenkten unsern Bemühungen eine sonderliche Theilnahme, obwohl sie über die verkehrte Richtung des Lehrerstandes öffentlich und sonderlich genug zu klagen wußten. Wir wurden auch bald inne, daß solche „Sektionsverhandlungen" in früher Morgen- oder später Abendstunde nicht ausreichten, um den Sinn für eine christliche Schul-Mission wecken und anregen zu können; deshalb stellten wir auf dem Kirchentag in Bremen durch die Direktoren Zahn und Ph. Wackernagel an den Vorstand des Kirchentages den Antrag, von den vier Verhandlungstagen einen Tag ausdrücklich und ausschließlich zur Besprechung von Schulangelegenheiten zu bestimmen. Es scheint aber — wie soll man sagen? — über der Schule oder über dem Kirchentage oder über dem Verhältniß der Schule zur Kirche — ein eigenthümlicher Unstern zu schweben. Offenbar war durch jenen Antrag ein guter Anlaß gegeben, wenigstens auf dem Gebiete des freien Verkehrs die Schule mit der Kirche und der innern Mission durch ein thatsächliches, öffentliches Zeugniß in Verbindung zu bringen, in eine Verbindung, die ohne Zweifel für die Kirche mindestens eben so viel gute Früchte verhieß als für die Schule. Man sollte glauben, der Vorstand und die Versammlung des Kirchentages würden den Antrag mit beiden Händen freudig ergriffen haben. Aber nein, man wollte zwar gern auf jedem Kirchentage regelmäßig auch eine Schulfrage auf die Tagesordnung bringen, aber einen ganzen Tag für die Schulangelegenheiten zu bestimmen und so gleichsam diesen eine selbstständige Stelle neben den Angelegenheiten der Kirche und der innern Mission zu gewähren, — das lehnte man freundlichst ab. Es sieht nicht so aus, als ob durch diese Ablehnung der Kirchentag sich gut bedient habe: bekanntlich hat das Interesse an dieser kirchlichen Versammlung seit etlichen Jahren in manchen (streng confessionellen) Kreisen merklich abgenommen, was noch merklicher werden würde, wenn nicht zugleich der Congreß für innere Mission mit dem Kirchentage verbunden wäre. Durch die Einfügung eines Schultages dagegen — als des dritten im Bunde — würde der Kirchentag in eine neue Verbindung mit dem Volksleben getreten sein, und „eine dreifache Schnur reißt nicht." Das ist nun vorbei; die christlichen Lehrervereine sehen sich jetzt auf andere, auf selbstständige Wege angewiesen. Wenn über kurz oder lang ein deutscher evang. Schultag sich darstellen kann, so wird er ohne Zweifel selbstständig, nicht an

der hiesigen Abtheilung vorangeeilt: seit Jahren besteht dort schon eine freie Aspirantenschule in Verbindung mit der Rettungsanstalt in Schildesche bei Bielefeld. Hoffentlich berichtet nächstens einer der dortigen Freunde Näheres über ihren Verein.

Digitized by Google

der Seite des Kirchentages stehen. Ob Jemand dieses oder jenes für wünschenswerther halten will, das gilt jetzt gleich viel; die Sache steht nun einmal wie sie steht: es scheint eben ein Unstern über dem Verhältniß der Kirche zur Schule zu schweben; es ist also gewandt.

Zwei andere nicht unbedeutsame Schritte des evang. Lehrervereins hatten einen ähnlichen ungünstigen Erfolg. Im Jahr 1849 vereinigten sich die rhein. Mitglieder zu einer Eingabe an die Provinzial-Synode, um die Frage von der Einordnung des Schulstandes in den kirchl. Organismus, die auf der Provinz.-Synode 1847 bereits besprochen worden war, von Neuem anzuregen: es wurde nämlich gewünscht, daß der Schulstand als solcher sowohl im Ortspresbyterium, wie auf der Kreis- und Provinz.-Synode eine angemessene Vertretung finden möge. Obwohl einige der Synodalen — z. B. die H. H. Dr. Landfermann, Pastor Fabricius und Sup. Back — den Antrag der Lehrer lebhaft unterstützten, so wurde dennoch diese Angelegenheit auf gelegenere Zeiten vertagt und ruht seit 16 Jahren in den Synodalakten.*)

Eine zweite Eingabe des Evang. Lehrervereins an die Provinz.-S. (im J. 1851) betraf den Religionsunterricht und wünschte, daß die christl. Unterweisung in der Schule zu dem des Pfarrers in die rechte Harmonie gesetzt werde. Es gab nämlich Schulen, wo die Kinder neben der biblischen Geschichte, den Kirchenliedern und Psalmen erstlich den kleinen luth. Katechismus (bez. den kleinen Lampe), dann einen großen sog. Leitfaden (resp. den Heidelbrg. Katechismus) und endlich noch ein voluminöses Diktat des Pfarers (im Confirmandenunterricht) lernen mußten; es gab gemischte Schulen, wo durch die verschiedenen Confessionen 6, 7 und noch mehr kirchliche Lehrbücher im Gebrauche waren; es kam ferner häufig vor, daß der Pfarrer auf die in der Schule gelernten Kirchenlieder und Psalmen gar keine Rücksicht nahm und nun den Kindern in ungemessener Weise neue Lieder zu memoriren aufgab u. s. w. Durch die Eingabe der Lehrer kam nun diese Unordnung endlich einmal öffentlich zur Sprache und, wie es Anfangs schien, nicht ohne Erfolg. In Folge dieser Verhandlungen traten nämlich später in vielen Kreisen die Lehrer und Pfarrer zusammen, um gemeinsam ein sicheres Minimum von zu lernenden Kirchenliedern u. s. w. festzustellen. Doch nahm die Entwickelung dieser Angelegenheit einen sehr langsamen Verlauf, denn nach 3 Jahren war noch immer keine kirchl. Regulirung des Religionsunterrichts vorhanden. Wiederum kam der Staat der Kirche zuvor: durch das Regulativ vom 3. Oct. wurde wenigstens festgestellt, was im Schulunterricht gelehrt werden sollte, obwohl auch damit noch nicht alle Unordnung abgestellt ist. Die

*) In einem Bericht über die diesjährige rhein. Provinzialsynode wurde gemeldet: Auf den Antrag einer Kreissynode, daß der Lehrer möge ins Presbyterium gewählt werden dürfen, habe die Provinzialsynode unter Bezugnahme auf frühere Beschlüsse erklärt, nach der Kirchenordnung stehe der Wahl eines Lehrers ins Presbyterium nichts im Wege. — So verständlich diese Erklärung der Provinzialsynode ist, so räthselhaft ist der Antrag jener Kreissynode. Finden denn die Verhandlungen der Provinzialsynode so wenig Beachtung in kirchenamtlichen Kreisen, daß eine ganze Kreissynode nicht weiß, wie frühere Provinzialsynoden den betreff. §. der Kirchenordnung ausgelegt und demgemäß wiederholt Beschluß gefaßt haben? Und was werden die Lehrer denken, welche schon im Jahre 1849 den Wunsch auszusprechen wagten, daß der Schulstand als solcher im kirchlichen Organismus eine angemessene Vertretung finden möge, wenn nach 16 Jahren an demselben Orte erst in Frage gestellt wird, ob der Lehrer wie jedes ehrliche Gemeindeglied ins Presbyterium gewählt werden dürfe? —

Digitized by Google

andere Seite der Frage aber, welche die Eingabe der Lehrer angeregt hatte die Regulirung des Katechumenen- und Confirmanden-Unterrichts, damit der Unterricht des Lehrers und des Pfarrers harmonisch ineinander greife, ist noch heute nicht erledigt. Sie ruht ebenfalls in den Synodalakten.

Es würde noch ein Mehreres zu nennen sein, worin der evang. Lehrerverein die bauende Hand angelegt hat, wenn dazu hier der nöthige Raum vorhanden wäre. Wir müssen uns auf einzelne Andeutungen beschränken, in der Hoffnung, daß sich bald einige Federn finden werden, die diese Stücke ausführlicher zur Sprache bringen, sowohl berichtend über das, was bereits versucht worden ist, als hinweisend auf das, was noch zu thun ist, und was versucht werden kann.

Ein Hauptarbeitsfeld sah der Verein von vorn herein in der Pflege der häuslichen Erziehung und des christlichen Lebens überhaupt innerhalb der einzelnen Schulgemeinde. Indem in den Versammlungen stets an dieses Hauptwerk gemahnt wurde, läßt sich schon voraussetzen, daß in der Stille Manches gewirkt worden ist, was sich der öffentlichen Kunde oder Bekanntmachung entzieht. Doch kann auch Einiges erzählt werden: So haben es sich manche Lehrer angelegen sein lassen, die Familien ihres Schulbezirks fleißig zu besuchen, namentlich auch die Kranken, zumal die kranken Kinder; es sind Schriften über Erziehung beschafft und verbreitet worden. Andere sind noch einen Schritt weiter gegangen, indem sie in ihrer Schulgemeinde einen Verein, etwa unter dem unscheinbaren Namen „Lese-Verein," gründeten, der sich wöchentlich ein Mal versammelte, wobei dann je nach Umständen etwas Nützliches gelesen und besprochen, oder das Beste der Schule berathen, oder für die Beschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder gesorgt, kurz, wo unter einer möglichst unscheinbaren Firma mancherlei Gutes ins Werk gesetzt wurde. Ref. weiß z. B. von einem solchen Vereine, der eben so gut Erziehungsverein, Bibelkränzchen, politischer Clubb, Gesangverein, Bildungsverein u. s. w. hätte heißen können, indem an den verschiedenen Gesellschaftsabenden bald der eine, bald der andere der Gegenstände, welchen die vorstehenden Namen andeuten, an die Reihe kam. Es läßt sich vermuthen, daß die Theilnahme an den verschiedenen Abenden und Gegenständen eine verschiedene war; so z. B. kamen am Gesangabend fast nur jüngere Leute, die für ihre Gesangbedürfnisse auch eine besondere Kasse führten. Im Uebrigen war die Betheiligung doch nicht so schwankend, wie man vermuthen könnte. Eigenthümlich war auch die mannigfaltige sociale Stellung der Mitglieder: da saßen in bunter Reihe Kaufleute, Handwerker, Landwirthe und Gesellen und zwar auf denselben Bänken, auf denen am Tage ihre Kinder in gleicher bunter Reihe gesessen hatten. In den Zusammenkünften wurde übrigens — zur Einleitung in die Besprechung — sehr wenig gelesen. Der Lehrer hatte bald gemerkt, daß darin zu wenig Anregung war: deshalb mußte er sich nach Kräften zu freien mündlichen Mittheilungen rüsten, auch dann, wenn er aus einem Buche oder einer Zeitschrift Etwas vorlas. Aus einer kleinen Bibliothek, die nach und nach angesammelt worden war, konnte Jeder sich Bücher oder Zeitschriften zum Lesen mit nach Hause nehmen. — Es liegt auf der Hand, daß ein so gearteter Verein an die Zeit, die Kraft und die innere Haltung des Lehrers nicht unbedeutende Ansprüche macht; und wer ein solches Werk anfängt, wird gewiß wohlthun, vorher die Kosten zu überschlagen, ob er es auch habe hinauszuführen. Darum soll sich aber doch Niemand abschrecken

Digitized by Google

lassen. Es kommt vor Allem darauf an, daß man in Bescheidenheit, ohne Rumor und Posaunenblasen die Sache angreife; dann kann Gottes Segen auch geringen Mitteln reichen Erfolg schenken.

Nach diesem Blick auf die verschiedenen Bestrebungen, die durch den Verein aus seiner Mitte hervorgegangen sind, würde es nicht unpassend sein, auf diejenigen Stellen hinzuweisen, wo noch namhafte unerledigte Aufgaben stehen, oder gar solche, die als unbesehene nicht einmal in Angriff genommen worden sind. Doch mag diese Revue für eine andere Zeit und für einen andern Ort verspart bleiben; wir beschränken uns hier auf ein paar Fingerzeige.

Was neben der Schule immer als das Hauptarbeitsfeld des Vereins angesehen worden ist: das Familienleben, die häusliche Erziehung und die der Schule entwachsene Jugend, — da wird er auch fort und fort die meisten unbesehenen und unerledigten Aufgaben zu suchen haben. So ist vom Beginn des Vereins an Jahr aus Jahr ein überlegt worden, wie sich eine kleine Zeitschrift zur Förderung des häuslichen Lebens und der Kinderzucht herstellen lasse; Plan und Entschluß ist seit Langem — so zu sagen, bis zum Pünktchen über dem i — fertig gewesen. Aber es fehlte je und je ein Etwas, und jetzt nach 16 Jahren ist das langersehnte Blättchen noch immer nicht da. Hoffentlich bekommen aber die Leser bald den Prospekt und die Probenummer zu Gesicht. — Es fehlt ferner noch viel daran, daß in jedem Schulbezirk für die confirmirte Jugend ein Jünglingsverein oder etwas Aehnliches bestehe. Und was für Lücken und wüste Plätze muß man in unserm Volksleben gewahren, wenn man nach den Grundbedingungen eines gesunden Familienlebens und einer rechten Erziehung fragt: nach der Hausandacht und der Sonntagsfeier? Und was weiß man zu rathen und zu thun für gute Jugendfeste und Jugendspiele, und für Spiele und Feste der Erwachsenen, darin Leib und Seele sich wirklich erholen können? Was auch der Eine und Andere in diesen Beziehungen versucht oder ausgerichtet haben mag, — ein sicherer Boden für solche Bemühungen innerhalb des Schulbezirks läßt sich nach meiner Ueberzeugung nicht gewinnen, wenn es dem Lehrer nicht gelingt, den Kern der Schulgemeinde in eine Art von schlichtem Verband — heiße er nun „Lese-Verein" oder wie immer — zu bringen, in und mit dem nach und nach ins Werk gesetzt wird, was zur Genesung des kranken Volkslebens dienen soll; aber vergessen wir nicht, bescheiden und ohne Rumor und Posaunenblasen anzufangen. In und neben diesem Verein — wir wollen ihn nochmals „Leseverein" heißen und an die bekannten norwegischen und schwedischen „Leser" erinnern — wird auch eine passende Stelle für einen Jünglingsverein sein, falls ein solcher nicht schon für die gesammte Kirchengemeinde besteht. Es mag in dieser Hinsicht mehr geschehen sein, als in die Oeffentlichkeit gekommen ist; das Evang. Schulblatt aber hat nur ein Mal einen Bericht über einen solchen Verein gebracht. (Schbl. 1862 S. 338 ff.)

Noch auf eine andere empfindliche leere Stelle wollen wir zum Schluß hindeuten, namentlich für die niederrhein. Abtheilung des Evang. Lehrervereins. Wie oben berichtet, hat der Verein von Anfang an nach der Kirche hingeblickt, wenn er in den öffentlichen Verhältnissen des Schulwesens etwas gebessert zu sehen wünschte; welche Resultate dabei erreicht worden sind, ist auch bereits erwähnt. Durch dieses erwartungsvolle Hinschauen nach dem Kirchenregiment

Digitized by Google

ist leider der Blick von dem, was von dem Staate und den socialen Zuständen abhängt, zu sehr abgelenkt worden. Von Petitionen an den Landtag und die Staatsregierung ist inmitten des evang. Lehrervereins niemals die Rede gewesen. Und doch hätte gerade der niederrhein. Lehrerstand alle Ursache gehabt, sich hier zu rühren. Selbstverständlich denke ich nicht an politische Agitation, sondern an etwas ganz anders; jeder niederrhein. Leser wird schon wissen, was gemeint ist. Hier zu Lande haben wir etliche Stücke in unserer Schulverfassung und Schuleinrichtung, die mit aller Sorgfalt conservirt zu werden verdienen, weil es ihnen vorzugsweise zu danken ist, daß nicht, wie anderwärts wohl die Rede geht, „Schulmeister" und „Unzufriedenheit" unzertrennliche Begriffe geworden sind; durch die namentlich auch der Schulstand im Ganzen eine innere und äußere Haltung gewonnen hat, über die sich ein Freund der Schule nur freuen kann. Zu diesen hergebrachten guten Einrichtungen rechnen wir erstlich: daß wir im Wesentlichen wirkliche (Lokal-)Schulgemeinden haben, indem jeder Schulbezirk seine besondere Schule besitzt und bei der Wahl des Lehrers in erster Stelle mitwirkt; zweitens: daß jede mehrklassige Schule ihren Dirigenten (Hauptlehrer) hat, dessen Einfluß auf das einheitliche Wirken des Lehrercollegiums noch bedeutend verstärkt wird dadurch, daß er bei der Anstellung der anderen Lehrer in erster Linie sich betheiligen kann; drittens: daß das Einkommen der Schulstelle nicht aus einer einzigen Quelle fließt, sondern theils durch die Schulgemeinde (Schulgeld, was jedoch nicht überall vom Lehrer selbst erhoben wird), theils durch die größere, bürgerliche Gemeinde beigebracht wird. Leider hat man diese und noch andere der hergebrachten guten Einrichtungen an manchen Orten, besonders in Städten, abgeschafft; und da wo sie noch bestehen, geräth wenigstens die zweite der genannten Einrichtungen ohne ihre Schuld in Gefahr, in Mißcredit zu gerathen, weil trotz der Ueberfülle an Aspiranten doch das kleine Seminar zu Moers nur die Hälfte der erforderlichen Lehrer liefern kann, und daher die unteren Klassen vielfach durch junge Präparanden bedient werden müssen; weil die Regierung ferner die Hülfslehrer im Vergleich mit ihren in sog. selbstständigen Stellen dienenden Altersgenossen ungebührlich zurückstehen läßt, indem sie ihnen einerseits den Titel eines ordentlichen Lehrers vorenthält, andererseits die Jahre ihres Gehülfenlebens nicht als wirkliche Dienstzeit anrechnet, und endlich nicht darauf dringt, daß ihr Gehalt in angemessener Weise mit den Dienstjahren steige. So ist's daher kein Wunder, daß diese jungen Lehrer manchmal unzufrieden sind, sich nach selbstständigen Stellen sehnen, ja darnach rennen und laufen, und dadurch an den untern Klassen häufiger Lehrerwechsel eintritt. Kein Wunder auch, daß eilfertige und oberflächliche Recensenten, welche nur sehen, was vor Augen liegt, jener Einrichtung selbst die Schuld der Mißstände aufbürden, und dagegen die eigentlichen Schuldigen ungetadelt lassen. Hätte das Schulregiment für ausreichende Lehrerkräfte gesorgt d. h. für ein größeres Seminar, und wäre die im Princip so treffliche Schuleinrichtung zeitgemäß fortgebildet worden: so würden die beregten Uebelstände, unter denen die Hauptlehrer nicht minder als alle andern Betheiligten leiden, längst beseitigt sein. Das Laisser-aller in Bezug auf unsere heimathliche Schulverfassung, wodurch diese nothwendig in sich verfallen muß, sieht in der That fast wie ein System aus. Ist es aber recht, ist es insonderheit für den evang. Lehrerverein recht, einem solchen Verfall ruhig zuzusehen? Ist es reiner Zufall, daß der evang. Lehrerverein in den meisten Städten, welche die hergebrachte Schulverfassung in Hauptsachen verlassen haben, (Wesel, Crefeld, Len-

Digitized by Google

nep u. s. w.) von Anfang bis heute fast nicht die geringste Theilnahme hat gewinnen können? Ist es für die Schule unerheblich, ob der Lehrer durch ein Gremium der Schulgemeinde oder (wie z. B. in Elberfeld) von einer großen städt. Schulcommission gewählt wird, unter deren Mitgliedern vielleicht Niemand bei der betreff. Schule direkt betheiligt ist? Wer nicht selber diesen Unterschied ausdenken kann, der erkundige sich nur einmal näher an Ort und Stelle. Und — um auch auf die Bedeutung des oben berührten dritten Stückes aus der Schulverfassung ein wenig mit dem Finger zu zeigen —: ist es unerheblich, aus welchem Seckel die Schuldotation fließt? und wo der Quellen glücklicherweise *zwei* sind: darf man da nicht wünschen, daß das Schulgeld *ermäßigt* und dagegen das aus der Communalcasse fließende Fixum *erhöht* werde? Als einst Jemand diesen und einen ähnlichen Wunsch an höherer Stelle zur Sprache brachte, hieß es zurück: diese Vorschläge seien socialistischer Natur. Ja wohl; aber wer, der etwas weiter denkt, als ihm gewöhnlich vorgesagt wird, wer begreift denn *nun* nicht, daß das, worüber der Volksschulstand seit Langem klagt, — betreffe es nun die Dotation, oder seine sociale Stelle, oder die Art des Schulregiments — der Hauptsache nach mit der „socialen Frage," der „Arbeiterfrage," dem „Recht des 4. Standes" oder wie man die Sache nennen mag, im Wesentlichen eng zusammenhängt? — Wir dürfen hier diesen socialen Gegenstand nicht weiter verfolgen, weil unser Blatt keine politische Zeitschrift ist. Aber wer Verstand hat, der gebrauche ihn doch! Die Sache liegt ganz anders, als der ordinäre „Fortschritt" und seine ordinären Gegner wissen oder glauben machen wollen. Insbesondere möge auch der evang. Lehrerverein an die gezeigte leere Stelle in seinen Bestrebungen mehr denken als bisher. Muß es denn dabei bleiben, daß in öffentlichen Dingen fort und fort nur der advocatus diaboli sich zum Sachwalter der Zurückgesetzten aufwirft? (Spr. S. 31, 8. 9.)

Indem unser Bericht sich der jüngsten Vergangenheit des evang. Lehrervereins nähert, haben wir einen Punkt hervorzuheben, der uns vor allem andern bedeutsam erscheint, sowohl für den Verein selbst, als für andere Gegenden, wo man ähnliche Vereine hat oder zu gründen gedenkt. Wie alle guten menschlichen Unternehmungen, so hat auch unser evang. Lehrerverein eine Zeit der *Prüfung*, der *Sichtung*, der *Dürre* durchmachen müssen. „Er führte dich in die Wüste, daß er dich demüthigte und versuchte, auf daß kund würde, was in deinem Herzen wäre, — er ließ dich hungern und speisete dich mit Manna, auf daß er dir kund thäte, daß der Mensch nicht lebe vom Brod allein, sondern von einem jeglichen Wort, das aus dem Munde des Herrn gehet." (5. Mos. 8, 2. 3.) Das ist ein Stück der Geschichte aller Christen. — Man wird schon vermuthen, daß der Verein vorwiegend in seiner Jugendzeit, etwa in den ersten 5—6 Jahren am rührigsten und rüstigsten war. Damals fand er noch viel Widerspruch, und der Widerspruch regt bekanntlich an. Gerade in den ersten Jahren wuchs die Zahl der Mitglieder rasch an; die Jahresversammlung wurde zahlreich besucht, und die in denselben vorkommenden Berichte gaben Kunde, daß auch viele der einzelnen Mitglieder in ihrem Bereiche rege und rührig waren. In den meisten Distrikten entstanden *Kreisconferenzen*, die sich monatlich oder vierteljährlich versammelten; sie befaßten sich vorzugsweise mit dem, was auch in den amtlichen Conferenzen besprochen wird, und etwa noch mit dem, was ins Gebiet der innern Mission einschlägt. Damals war es auch, wo der Vorstand sich bemühte, in *andern* Gegenden die Gründung ähnlicher Vereine anzuregen, und zu diesem Behufe

Digitized by Google

die Kirchentage besuchte; in jene ersten Jahre fallen auch die erwähnten Anträge an die rhein. Provinzialsynode.

Nach den Jahren 1854 oder 55 wurde der Verein stiller, es wurde auch stiller im Verein: es begann eine Zeit der Erschlaffung, der Dürre, der Mattigkeit, natürlich nicht plötzlich, sondern nach und nach. Es soll das nicht heißen, das Vereinsleben sei ganz und gar in Stillstand gerathen; nein, die Jahresversammlungen wurden regelmäßig gehalten, sie boten auch reichen Stoff zu Verhandlungen, auch fehlte es nicht an Beiträgen für die erwähnten Wohlthätigkeitszwecke. Doch aber traten auch die Symptome der Erschlaffung deutlich genug hervor. Die Theilnahme an den Jahresconferenzen nahm merklich ab, namentlich von Seiten der märkischen Mitglieder. Noch schlimmer war es, daß die kleinen Kreisconferenzen nach und nach aufhörten und zwar ohne Ausnahme überall. Die oberrhein. (Coblenzer) Abtheilung gab kein Lebenszeichen mehr von sich; ob sie eines natürlichen oder eines andern Todes gestorben ist, hat Ref. nie genau erfahren können. Auch die märkische Abtheilung schien auf die Dauer kein selbstständiges Leben mehr zu besitzen, obwohl einzelne bewährte Glieder treulich ausgehalten haben, bis es auch hier wieder Frühling wurde.

Wir werden jetzt der Frage näher treten müssen, wo die Ursachen dieser Erschlaffung zu suchen sind. Indem Ref. hier nur einzelne Andeutungen geben kann, möchte er doch den Wunsch aussprechen, daß man innerhalb des Vereins dieser Frage noch etwas weiter nachdenken wolle; „stete unaufhörliche Buße" ist Kennzeichen und Lebensbedingung wie der evang. Kirche, so auch eines echten evang. Lehrervereins. Etwa in der Mitte der 50ger Jahre äußerte ein Lehrer, der nicht zum evang. Lehrerverein gehörte, gelegentlich gegen den Referenten: „Der gesammte Lehrerstand ist in Lethargie versunken." Ref. glaubte damals das Beiwort „gesammte" bestreiten zu dürfen; doch aber hatte jener Ausruf nicht ganz Unrecht. Je unberechtigter der Rausch (1848), desto berechtigter der Katzenjammer. Es mag also wohl sein, daß von jener „gesammten" Lethargie auch auf den evang. Lehrerverein etwas übergegangen war, obwohl er ja im Gegensatz zu der 48r Ueberspanntheit entstanden war. Wir werden indessen die eigentlichen erschlaffenden Ursachen tiefer und zwar auf dem Boden des Vereins selbst suchen müssen.

Vorab wirkte es entmuthigend auf den Verein zurück, daß die Hoffnung, es würden auch in andern deutschen Gegenden ähnliche Lehrervereine sich bilden und mit dem hiesigen in belebenden Verkehr treten, immer mehr zu Grabe getragen werden mußte. Eine gleiche rückschlagende Wirkung hatte es, als der Kirchentag es ablehnte, zur Herstellung eines deutschen evangelischen Schultages die Hand zu bieten. Ein dritter ermattender Einfluß ging gerade von der Seite aus, von wo man die beste Unterstützung erwartet hatte, von der heimischen Kirche. Mit Freimüthigkeit war der Verein wider ihre halben Freunde und offenen Feinde auf die Seite der Kirche getreten; mit Vertrauen hatte er seine Wünsche und Hoffnungen ihr entgegen getragen in den erwähnten beiden Anträgen von denen der eine nichts anderes bezweckte, als was bereits namhafte Männer der Kirche selbst vorgeschlagen hatten, und von denen der andere aus dem offenkundigsten Bedürfnisse hervorgegangen war. Die Lehrer wußten sehr wohl, daß ein gutes Ding auch gute Weile haben will, zumal auf einem kirchlichen Gebiete, wo ein Octroyiren von oben herab nicht statthaft ist. Auch muß gesagt werden, daß die beiden Anträge auf den betreffenden Synoden mit aller Freundlichkeit entgegengenommen wur-

Digitized by Google

den. Da indeß schließlich der eine wie der andere ohne Resultat blieb, und auf den späteren Synoden bis zu der diesjährigen hin nicht wieder von ihnen die Rede war: so ist begreiflich, daß dieses Ergebniß nicht geeignet sein konnte, das Vertrauen und die Freudigkeit des Lehrer-Vereins zu beleben. Ich erinnere mich freilich nicht, damals ein öffentliches Zeugniß aus der Mitte des Vereins über die Enttäuschung hinsichtlich dessen, was man von der Kirche gehofft hatte, gelesen zu haben; ohne Zweifel fehlt dieses Zeugniß aber nur deshalb, weil dem hiesigen Lehrerstande damals kein eigenes Organ in der Presse zur Verfügung stand. — Es ist auffällig, daß die beginnende Abschwächung des Vereinslebens mit dem Erscheinen der bekannten preußischen Schulregulative zusammenfällt. Und in der That, dieses Zusammentreffen ist nicht zufällig; diese Erlasse haben wirklich zur Ermattung des Vereins beigetragen, wie räthselhaft dies auch Fernstehenden klingen mag. Gewiß, wenn irgend wo, so mußte der evang. Lehrerverein der Ort sein, wo man die guten Absichten, wie die guten Grundsätze der Regulative zu erkennen und zu würdigen verstand. Nichts desto weniger erregten sie auch bei entschieden christlichgesinnten Lehrern so Etwas wie Verstimmung. Sie kamen unerwartet, wie ein Blitz aus heiterem Himmel und dazu den rhein. Lehrern etwas mal-à-propos. Diese waren eben selbst damit beschäftigt, in Gemeinschaft mit den Pfarrern den Lehrstoff des christlichen Unterrichts festzustellen, und konnten hoffen, auf diese Weise nicht bloß für die Schule zu einem guten und ihnen zusagenden Lehrplan zu gelangen, sondern auch zu einem harmonischen Ineinandergreifen ihres und des pfarramtlichen Unterrichts. Wie oben schon erwähnt, fuhr das 3. Regulativ durch diese letztern Hoffnungen mitten hindurch, und auch für die ersteren bot es nicht den vollen Ersatz. Dazu kam eine Verstimmung hinsichtlich der beiden Regulative über die Lehrerbildung: man war am Niederrhein, zumal in den Industriedistrikten, gewöhnt, einen anderen Maßstab an die Lehrerbildung zu legen, als jene Verfügungen vorschrieben. Ref. z. B. hat früher eine Weile eine gewöhnlsche Landschulstelle gehabt, wo er aber schwerlich gewählt worden wäre, wenn er nicht im Stande gewesen, im Französischen und Englischen Privatunterricht zu ertheilen. Unter den Hauptlehrern meiner Nachbarschaft haben die meisten vor dem Seminar entweder eine Realschule vollständig oder bis zu Sekunda, oder ein Gymnasium bis zur selbigen Klasse durchgemacht, oder auf anderem Wege eine ziemlich entsprechende Vorbildung empfangen. Neben dem gut gebildeten Geschäftsmanne stehen also solche Lehrer mindestens ebenbürtig da, und sie werden auch im Publikum so taxirt. Was mußte nun dieses Publikum denken, und wie mußte den Lehrern ihm gegenüber zu Muthe werden, als nun Jedermann in der Zeitung lesen konnte, wie wenig hinfort von dem Aspiranten und Seminaristen an allgemeiner Bildung gefordert werden sollte? Gerade die Lehrer, welche es mit ihrem Beruf ernst gemeint hatten, fühlten die sociale Geltung ihres Standes empfindlich heruntergedrückt. Im Blicke auf gewisse höhere Unterrichtsbedürfnisse in hiesiger Gegend, hatten viele Lehrer stets gehofft, in den Seminarien, wenigstens in dem zu Mörs, werde noch die Einrichtung getroffen werden, daß diejenigen Seminaristen, welche bereits in fremden Sprachen gut vorgebildet wären, darin sich weiter fortbilden und beim Abgange vom Seminar oder eine Weile nachher auch das Examen pro schola machen könnten, damit die an so vielen kleinen Orten auftauchenden höheren Privatschulen sich mit der öffentlichen Elementarschule unter Ein Haupt bringen ließen, eine Einrichtung, welche die Eltern nicht minder wie die Lehrer und der Schulstand überhaupt

Digitized by Google

dankbar begrüßen würden. Auf solche Hoffnung mußte natürlich das erste und zweite Regulativ fast wie eine kräftige Maulschelle wirken, und war der Schlag um so empfindlicher, da das Mörser Seminar trotz der großen Menge von Aspiranten schon seit Langem eine so kleine Zahl von Seminaristen aufnahm, daß sie dem Bedürfniß bei Weitem nicht genügte, eine Calamität, die leider noch immer andauert. Was Wunder, daß sich im hiesigen Lehrerstande das Gefühl verbreitete und durch die Regulative verstärkte, wir hier im Westen wohnten hinsichtlich der Schulbedürfnisse im preußischen Stiefkinder-Winkel. Der fernstehende Leser wolle gefäll. nicht vergessen, daß an dieser Stelle nicht die Regulative an sich getadelt werden sollen, sondern daß wir hier über die Winterperiode des evang. Lehrervereins berichten und daher pflichtschuldig auch erzählen müssen, wie jene Verfügungen zur Erkältung der Gemüther beigetragen haben. Verstärkt wurde das alles noch dadurch, daß, während die Lehrer fast den Kopf hängen ließen, obwohl sie gewissenshalber niemals in das öffentliche Geschrei wider die Regulative eingestimmt haben, die Pastoren dagegen durchweg diese Erlasse so laut und freudig begrüßten, als hätten sie auch hier zu Lande aller Schulnoth mit einem Schlage ein Ende gemacht. Mit dieser Freude hängt unzweifelhaft auch die Erscheinung zusammen, daß dem evang. Lehrerverein ehedem viel mehr Theilnahme und Aufmunterung von kirchlicher Seite her geschenkt wurde, als später. Es machte dies den Eindruck, als ob dort geglaubt werde, die Regulative hätten alles Verkehrte und Verdrehte in der Schulwelt — Herzen und Köpfe und Sitten und Zustände — dergestalt zurechtgesetzt, daß mindestens der evang. Lehrerverein gar überflüssig geworden sei. „Der Mohr hat seine Schuldigkeit gethan, — der Mohr kann gehen." Offenbar war die Schule wieder regierbar geworden — was sollte also noch fehlen? Ref. ist übrigens weit entfernt zu glauben, daß dies die wirkliche Ansicht aller Pastoren gewesen wäre, — die echten Geistlichen dachten, wie er wohl weiß, gar viel anders —; aber so, gerade so trat dem Lehrer das, was man die öffentliche Meinung im Pastorenstande nennen könnte, entgegen.

Doch ist es wohl Zeit, daß unser Bericht aus dieser Region der Sorgen, Klagen und streitenden Interessen herauszukommen sucht. Nur noch einen Augenblick Geduld, lieber Leser, dann werden wir in einer heiterern Luft sein; zuvor aber müssen wir doch erst noch ein paar Stufen tiefer steigen.

Was vorhin von den Ursachen des winterlichen Zustandes unseres Vereins erwähnt wurde, ist alles äußerlicher Natur. Nicht mit Unrecht möchte Einer hierbei denken: ein Verein, der gegen widrige äußere Angriffe so empfindlich ist und sich dadurch matt machen läßt, muß wohl noch nicht im rechten Boden oder nicht in der wünschenswerthen Tiefe gewurzelt sein, wie geschrieben steht: „Und Etliches fiel auf den Fels und ging bald auf; da aber die Sonne aufging, verdorrete es, dieweil es nicht tiefe Erde hatte." Der Erinnerer soll Recht haben, obwohl es einem Menschenkinde, zumal einem, das sich ausgezeichnet zu haben meint, stark wider die Haare streicht, nicht ohne Weiteres zum „guten Lande" gehören zu sollen, wenigstens zu dem, was 30fältige Frucht trägt. Es ist ja eine alte Mode, die auch das „bekehrte" Fleisch noch gern mitmacht, beim Gleichniß vom Sämann zu denken; das erste Wort, das vom harten Weg, geht den Nachbar A, das zweite den Nachbar B, das Dritte den Nachbar C an; aber das Vierte, das gilt unzweifelhaft mir, — wie könnt es anders sein? — ich bin ja „bekehrt", wie Jedermann weiß und sieht; man muß nur mäßiglich von sich halten, und auf der Be-

Digitized by Google

kehrtenbank sich nicht oben an setzen wollen. Gott Lob! der evang. Lehrerverein hat das „Gesetz nicht übel gedeutet," ist dem Worte der Wahrheit nicht aus dem Wege gegangen, um es an eine andere Adresse zu weisen. Die Prüfungs- und Sichtungszeit ist ihm gesegnet gewesen; er hat immer bessern Boden suchen gelernt, tiefer zu graben und tiefer zu wurzeln gestrebt. Nicht als ob an dem Boden seines ursprünglichen Bekenntnisses ein wenig von der „reinen Lehre" gefehlt hätte; o nein, das Statut war gut und schön, und zwar gerade in der Zeit des „abnehmenden Lichtes" war es immer ausführlicher, schöner, großartiger geworden, schöner und stattlicher als der Verein selber, so daß, als dieser wieder in der Zeit des „zunehmenden Lichtes" gekommen war und die stattlichen Formen wirklich auszufüllen begann, wir es für verständiger hielten, zu den ersten einfachen Statuten zurückzukehren.*)

Wir sagten, der Verein hätte tiefer wurzeln gelernt. Man kann's auch anders fassen und sagen: er hat sich höhere Ziele zu setzen gesucht, und darum ist er gewachsen; denn „es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken," oder, wie der Apostel sagt: „Strebet nach den besten Gaben u. s. w." — Der geneigte Leser wird wohl schon verstehen, daß dieses Höherstreben nicht wie ein coup d'éclat vor sich ging; aber vielleicht denkt er sich die Mittel wie die Wege doch augenfälliger, als sachgemäß und für ihn selbst gut ist. Wir wollen daher noch einen Augenblick dabei verweilen: Die Gesetze des Wachsthums himmlischer Pflanzen sind eigenthümlicher Art und sind es werth, daß man ihnen sinnig nachspürt. Wie der evang. Lehrerverein aus der Mitte des Lehrerstandes selbst hervorgegangen ist, und in der ersten Periode seiner Entwickelung im Wesentlichen auf seine eigenen Kräfte angewiesen war, wenig Unterstützung von außen erfuhr, namentlich auch niemals eine Aufmunterung von Seiten des officiellen Schulregiments erfahren hat: so ist auch der Impuls und die Belebung im zweiten Entwicklungsstadium rein aus seiner Mitte hervorgegangen. Es muß dem Verein daran gelegen sein, diese Thatsache ein für allemal fest zu constatiren.

(Fortsetzung folgt.)

---

*) Ich bemerke dies auch, weil ein norddeutscher Freund, dem vor einiger Zeit unser schlichtes Statut zu Gesicht kam, darüber ein wenig den Kopf schüttelte und meinte, das Statut gebe doch zu wenig zu erkennen, was der Verein sei, was er thue und erstrebe. Dem lieben Freunde wird jetzt meine damalige kurze Antwort verständlicher sein. Es ist übel, wenn eine Staatsverfassung schöner und mehrversprechender ist, als die Gesinnungen, Sitten und Zustände des Volkes selbst; das hat man seit 1789 zur Genüge erleben können. Das Sein darf hinter dem Schein nicht zurückbleiben, zumal bei Christenleuten. Wir haben es erlebt, daß ein erst zu gründender christlicher Lehrerverein mit einem Statut auftrat, das an Umfang und Reichhaltigkeit sich fast mit der deutschen Reichsverfassung von Anno 49 messen konnte.

Digitized by Google

Offenes Sendschreiben

an den Herausgeber des Evang. Schulblattes:

Ueber das Verhältniß des Staates zum Erziehungswesen.

I.

Was ich über das Verhältniß des Staates zum Schul- und Erziehungswesen einstmals privatim und im Drängen der schlagenden Stunde nur andeutungsweise zu Ihnen geäußert, verehrter Herr Dörpfeld, das wünschen Sie jetzt in Form eines offenen Sendschreibens von mir bearbeitet, wohl gar für das Ev. Schulblatt. Einen Versuch zwar will ich Ihnen hiemit senden, den ersten Theil eines solchen wenigstens; einen Versuch, ja, und den dann freilich um so lieber, als diese „brennende Frage" seit Längerem mich beschäftigt und des Tieferen bewegt hat.

Aber an welcher Aufgabe versuche ich mich da! Wer vermöchte in einem Sendschreiben, und wären es ihrer auch zwei oder drei, auf wenigen Seiten einer Zeitschrift eine Frage zu lösen oder auch nur um ein nennenswerthes Stück der Lösung näher zu bringen, an der sich Philosophen über Philosophen, Juristen, Staatsmänner, Theologen, wenn nicht gar moderne Naturforscher und Allerwelts- wie Kammer-Aerzte bisher vergeblich „versucht" haben. Oder nicht vergeblich? Ist sie etwa in der Stille irgend eines gelehrten Werkes bereits gelöst? in der Theorie also, nur daß die praktische Befolgung dieser Theorie noch auf sich warten ließe? Haben Sie selbst nicht ein Buch, ein ordentlich ganzes Buch, theoretisch wie praktisch, über diesen Gegenstand geschrieben? Ein Buch, welches, beiläufig, ich einem lieben Freunde, seines Zeichens von der staatskirchlichen Kreis-Schulinspection, „zur gefälligen Einsicht" geliehen habe, ohne bis daher noch seine Ansichten darüber vernommen zu haben. Soll ich also etwa gesagtes Gute wiederholen, oder dazu verdammt sein, bisher ungesagtes Schlechte auf den Markt zu bringen? Wer gedenkt nicht Lessings Regel dabei?

Ich hoffe sie zu befolgen. Keins von jenen beiden. Sondern Wahrheit, einfache, und nur darum Manchem vielleicht neue, weil um einen Zoll tiefer geschöpft....

Lassen Sie sich denn, ich bitte, diese meine Behandlung des Themas, aus Einem Gusse fließend, gefördert aber aus dem Schachte Dessen, „in welchem verborgen liegen alle Schätze der Weisheit und der Erkenntniß", lassen Sie sich dieselbe gefallen. Ich darf nicht fürchten, daß Sie es nicht werden. Hoffen Sie aber auch und bitten mit mir, daß es durch die Gnade des in alle Wahrheit auch die Thoren und Unvermögenden leitenden Geistes gelinge. —

Mit trockenen Begriffsbestimmungen muß ich den Anfang machen. Ja beginnen. Vollenden werde ichs heute vor Ihnen und meinen sonstigen Lesern nicht. Ein ander Mal müssen Sie mir schon erlauben, die Mitte zu geben: einen kritischen Geschichtsüberblick des auf unser Thema Bezüglichen, unter scharfer Unterscheidung des alt- und des neutestamentlichen Standpunktes; und wenn Sie das aufgenommen haben, dann werden Sie auch dem Dritten und Letzten im Evang. Schulblatte Raum geben: der Summa aller Folgerungen aus I und II; denn eben diese müssen sich ja als das mit Recht zu erwartende

Digitized by Google

praktische Resultat der ganzen Arbeit darstellen, die ich Ihnen und andern freundlichen Lesern nunmehr zumuthe.

Des Staates nackten Begriff, seine reine Idee, woher sie nehmen? Ich lasse einmal mein Gedächtniß anklopfen an den Thüren hoher Theologen, deren Bekanntschaft ich ehedem machte. Der Eine, meine hohen Ansprüche ahnend, verwies mich sofort an eine andere Pforte, vielversprechender Räume Zugang; es war keine geringere als die des Paradieses. Ja, des Paradieses, das da war, nicht ist; das annoch wäre, wenn nicht... wir wissen, fühlen es zu wohl, zu schmerzlich: Röm. 7! Auch den Staat — wer war es doch, der sagte: „Racker von Staat"? — wir fühlen diesen Staat und seine allerlei „Lasten" zu wohl, als daß es uns bei dem Gedanken an ihn, bei dem Klange seines Namens paradiesisch gemuthete — und wir sollen die Ursprünge, die Idee des hochnothpeinlichen Staates im Paradiese suchen? So sagen uns freilich, dahin weisen uns die Herren Professoren Philippi in Rostock („Kirchliche Glaubenslehre"), Wuttke in Halle („Handbuch der christl. Sittenlehre"). „Abgesehen von der Sünde" hätten, nach den Genannten, sich Staaten aus dem Urzustande, wohl gar monarchische, herausbilden müssen, denen keine der wesentlichen Eigenschaften heutiger Staaten abginge als — die Rechtswissenschaft und Rechtsübung! Schöne Ausnahmen! Bescheidene Dreinfrage: was bleibt doch vom Staate dann? das Erziehungswesen vielleicht? — „Je nun, die „Institution, der Mechanismus, Organismus..." Mit Verlaub, geehrte Herren, ich bitte um Aufklärung. Was ist der Staat, ein Mechanismus oder Organismus? Der logische Satz des Widerspruchs fordert hier ein Entweder — Oder, meiner kindlichen Ansicht nach. Oder darf ich selber errathen, was ihr meint? — das Reich meint ihr; zu sagen nur liebt ihr den Staat.

Was heißt Staat? wir müssen weiter gehen anzuklopfen. Doch nun mit größerem Ernste. Wer gibt uns Bescheid? Herr Richard Rothe hat ihn längst gegeben. Wiesen jene den Suchenden an den Anfang, so zeigte der berühmte, nur leider neuerdings in böser Gesellschaft verstrickte Heidelberger Professor auf das Ende des gegenwärtigen Aeons, in seinen Büchern: „Anfänge der christlichen Kirche", „Theologische Ethik." Von der Entwickelung der Zukunft also sollen wir die Beantwortung der Frage, welches der vollkommene Staat oder die Idee des Staates sei, erwarten! Seiner Meinung nach geht sie auf folgendem logischen Wege ihrer nothwendigen Verwirklichung entgegen.

Auf zweifache Weise bethätige sich das geistige Wesen des Menschen: inwendig im Verhältniß zur Gottheit, nach außen hin gegen die Welt. Jene sei die religiöse Thätigkeit — und alle Religion sei als solche etwas blos Innerliches, reine Gesinnung; — diese die sittliche — und alle Sittlichkeit sei als solche rein nach außen gewandt, allein That und Werk an der Natur und im Menschenverkehr. Beide, Religiosität und Sittlichkeit seien also ganz getrennte, nicht blos unterschiedene Dinge, einander gegenüberstehend wie Inneres und Aeußeres. Aufgabe der Einzelnen und der Völker sei nun, alles Aeußere, Natur und Welt, mehr und mehr und zuletzt völlig zum Ausdruck und Abdruck des eigenen Inwendigen, des Geistes heranzubilden, und umgewandt, den ganzen Geist, jede innere Regung und Bewegung zur That werden zu lassen, oder sittlich auszugestalten am und im Stoffe der umgebenden Welt. Nun gipfeln aber alle diese letzteren Thätigkeiten einer Gesammtheit von Menschen im Staate, wie er zum Theil ist; die Erscheinung wiederum der religiösen Lebensbewegungen stellt — unnöthigerweise, denn das Religiöse sollte blos innerlich, „geistlich" sein — sich dar in der Kirche. Dieser Dua-

Digitized by Google

lismus dürfe nicht bleiben. Eine von der allgemeinen weltwirkenden Sittlichkeit abgesonderte Religiosität, als die sich in einem besonderen Thun offenbare, dürfe nicht sein; war sie bisher als Erziehungsmittel der Menschheit nöthig, so dürfe es im Alter der Mündigkeit, im Stande rein menschlicher Vollkommenheit — dem wir als Gesammtheit entgegengehen — keine andere Weise Gott zu verehren mehr geben, als die durch die sittliche Arbeit in und an der Natur. Arbeit müsse selbst zum Gebet, Gebet zur Arbeit werden, oder alles Religiöse nur als Sittliches, alles Kirchliche demnach nur als Thätigkeit im Staate und für den Staat kund werden.

Welch ideale Theorie! und doch wie luftgespenstig nebelgrau, in der Gelehrtenstube allein von scheinbarem Werth, aber ohne Wahrheit in der Wirklichkeit der Geschichte, Vernunft und Bibel.

Hegel-Schleiermacher in trübem Durcheinander! War bei Hegel der Staat berufen, das sittliche Universum zu werden, also auch Familie, Erziehungswesen, Schule nach deren sittlichen Seite in sich zu schlingen, so soll er nach Rothe sogar das religiös-sittliche Universum sein, auch alles Kirchliche in und außer den Gotteshäusern „aufheben". Im Grunde ein Rückfall in's Heidenthum, welches ja bekanntlich sein Alles im Hier beschlossen findet, nur eine Religion des Diesseits kennt, d. h., wenn man die polytheistischen Zeiten überschritten hatte und den Pantheismus wieder erklommen: eine abstracte Staatsvergötterung, welche, da die Menschenseele immer wieder Concretes, Persönliches sucht, in einer wahnwitzigen Kaiservergötterung mündete. Woher aber die Rothesche Scheidung von Religiosität und Sittlichkeit, die schon so unendlichen Schaden eben da angestiftet hat, wo sie zu nützen bestimmt war? Schleiermachersche Reminiscenz.

Noch könnte man das Rothesche Menschheitziel in einem gewissen Verstande sich gefallen lassen. Ja, der vollendeten Gerechten ganze „sittliche" Thätigkeit wird gewiß in nichts Anderem bestehen als im Loben und Anbeten — in Gottespreis, „Religion". Und umgewandt, alles Loben auf der verneuerten, verklärten Erde wird eine sittliche That sein. Aber dieser herrliche und selige Stand, mit anderem Wort, das wahrhaftige Gottesreich kommt nicht so nachgerade von selbst, oder durch unsere Reden, Culturen u. s. w. allein; es kommt mit keinerlei äußerlichen Geberden noch auch sittlichen Thaten einmal: der HErr, der in Person Wiederkommende — „wie ihr ihn gesehen habt gen Himmel fahren"— wird es selbst und allein mit großer Kraft und Stimme des Erzengels aufrichten. Und unser Weg dahin geht nicht auf Rosen, im rapiden Weltfortschritt zur Höhe der Verklärung, sondern unter Kreuzen, unter dem Kreuze, durch manches finstre Thal. Nur das „Wort", von Gott gegeben, kann da unsere Leuchte sein, kann in der Nacht, ein heller Morgenstern, unsern Herzen den kommenden Tag verkünden. Nicht aber die „lichten Anschauungen", welche der geniale Herr Professor Rothe empfangen zu haben glaubt.

Und was ist aus seinem Staate unter den Händen ihm geworden? wiederum das Reich. Dem Allzugenialen wird nur zu oft Manches unter den Händen zu etwas Anderem, recht Seltsamem. Wie hängt doch von der rechten Theilung und Verbindung der Factoren alle Wahrheit ab! wie von der richtigen Mischung der Ingredienzien die Arznei, ja die tägliche Speise. Wie leicht wird Wahrheit und Wahrheit, in unrichtigen Verhältnissen an einander gebracht, zur Lüge und Unwahrheit, zu einem desto kräftigeren Irrthum, je mehr Wahrheitskörner darin enthalten.

Digitized by Google

Seltsam also und doch natürlich, wenn Rothe, der Christusbekenner, mit den Ansichten und Bestrebungen der Leugner dieses Herrn Herrn friedlich zusammensteht. Was wollen Letztere Anderes als die Alleinherrschaft des Staates, ihres Staates? Des Staates aber nicht der Zukunft, noch weniger der Vergangenheit, sondern der Gegenwart. „Der Lebende hat Recht", meinen sie. Sie wollen darum auch den Rechtsstaat, d. h. den Staat nach ihrem Recht, als die sie ja noch am Leben sind. Die Todten, welche die Geschichte nennt, sind ihnen längst bergetief begraben, diejenigen ausgenommen, welche zu ihren Lebzeiten dasselbe forderten oder zu fordern schienen, was jene heute mit demokratischem Ungestüm herstellen wollen. Rechtsstaat, deutscher Einheitsstaat, basirt auf den Grundlagen des Rechts, der Freiheit, wohl gar noch der Gleichheit! ist das Feldgeschrei. Was aber lauert dahinter, vielen der Schreier und Nachschreier vielleicht selber unbewußt? das Reich — in dem sie, als die Geistvollsten, jene „Verehrten", „Hochverehrten", „Allverehrten", die Herrschenden und Bürgerkrongekrönten, das Volk aber, das „ewig-dumme", die Beherrschten seien. Alles nach „dem Recht" — des moralischen Todschlags, wie des logischen nebenbei. Zwar schwärmen sie einstweilen, so lange die Zucht, welche Andere im Namen des Staates an ihnen üben, unbequem ist, für freie Associationen, Selbstregierung der Communen, Freiheit der Schule u. s. w., mit anderen Worten für Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft gegenüber den staatlichen, aber — „werde ich nur erst Minister... Quos ego"! Dann Despotie mit Revolution im Bunde — Reich und Reichsverwesung — Chaos: das Ende der „heiligen Demokratie" und ihres Pseudo-Reiches unter der Maske des universalen Rechtsstaates.

Außer diesen drei Ansichten vom Wesen des Staates, welche, merkwürdig genug und doch auch wieder recht natürlich menschlich, immer sofort zu Ansichten vom Reiche umschlagen, besteht eine vierte, welche mit der dritten das praktische Streben nach gegenwärtiger Verwirklichung, mit den beiden ersten christliche Ur- und Zweckbegriffe gemein hat. Aber das theilt sie mit allen dreien, daß sie sich nicht in ihrer Sphäre rein zu erhalten versteht, sondern wie jene sich mit Reichsideen trübe und verworren mischt, ungeachtet aller scharf geschliffenen Antithesen, aus denen sie ihre Theorie aufbaut hat. Wir meinen die des seligen Stahl, die unter den sog. Christlich-Conservativen des modernen (!) Preußens die meisten Anhänger zählt. Der christliche Staat ist hier die Losung.

Aber welch ein Selbstwiderspruch allein nach der Seite des Christlichen hin! Während diese Richtung einerseits die Zustände so schwarz als möglich sieht und, gewiß mit Recht, das vollendete Antichristenthum der Masse und die letzten Zeiten immer näherrückend glaubt, läßt sie andererseits von dem Wahne nicht ab, daß es ihren Bestrebungen gelingen werde, eine „christlich-conservative" Majorität im Volke wiederherzustellen und durch christliche Volksfeste, Volksversammlungen, vorzüglich aber christliche Staatseinrichtungen und Staatskirchenthümer (vgl. über alles dieses die Evang. Kirchenzeitung) — was aufzubauen? das Reich, unter Königen „von Gottes Gnaden."

Ja, von Gottes Gnaden jeder, der diese heiligende und erlösende, diese schöpferische und neuschöpferische, diese begabende und beseligende Gnade erfuhr an seinem Herzen und achtet; und wer sie verachtet, auch der von Gottes Gnaden in den Zeiten der Geduld, mit der diese Gnade ihn noch

Digitized by Google

auf Erden trägt. Aber zu Theil wird diese Gnade in Wahrheit doch denen nur, die danach dürsten, den einzelnen Seelen, den Personen; nicht den unpersönlichen Einrichtungen und Anstalten. Wir leugnen nicht die sog. Amtsgnade, — wehe dem, der ein Amt hat ohne den göttlichen Gnadenverstand dazu! — aber um einer solchen theilhaft zu werden, muß das Amt selbst in und mit seinem Träger gottgefällig und gottgewollt sein. Ist dieser es nicht, so wird sein Amt „verlästert werden" und Schaden stiften mehr als Segen; ist das Amt aber in sich bloßes Menschengebilde, wenn auch noch so gut oder wohl gar christlich gut gemeint und auf dem allein festen Grunde erbaut, so wird es ohne Gnade im Feuer verbrennen wie Stoppeln, Heu oder Holz (1 Kor. 3, 12. 13). Immer aber ist es für sich nichts, ohne durch den Dienst, den sein persönlicher Träger Andern oder einem Ganzen damit leistet; auf der Treue in diesem Dienste ruhet die Gottesgnade.

Welch einen Dienst nun fordern jene „Conservativen" von dem Inhaber der höchsten Staatswürde? Daß er „Hüter beider Tafeln" sei, daß er die Staatsangehörigen, die verstandesbeschränkten Unterthanen, nicht nur zur Sittlichkeit, sondern gar zur Kirchlichkeit und Religiosität mit allen Mitteln der Macht, wenn auch indirect, nöthige, d. h. zwinge! Daß er Eltern, Kinder und Lehrer zu Christen mache! Bezüglich der Letztgenannten hat ja bereits der Staat denn auch das Mögliche gethan; er hat Regulative „dekretirt".

Aber auch hier wird es heißen, das Reich Gottes kommt nicht mit äußerlichen Geberden. Es kommt nicht auf dem Wege des Donnerns und Blitzens in die Herzen, noch im Erdbeben, noch durch staatliche Gesetze und Verordnungen, sondern allein auf den Fittigen des sanften und stillen Geistes. Die Waffen, mit denen das Ungöttliche allein siegreich bekämpft wird, sind Waffen des Wortes, geistliche Waffen; keine fleischliche Ritterschaft wird es vermögen.

Was allein kann und soll der Staat mit seinen bestehenden Gewalten, Gesetzen, Bestrafungen und etwa Belohnungen? Zum Rechtthun und zur Rechtlichkeit im Verkehr seiner Angehörigen unter einander, behufs Erhaltung und Besserung des Ganzen, kann und soll er nöthigen, ja durch Strafen dazu zwingen. Ein Mehreres vermöchte er nur dann, wenn keine Sünde in den Herzen wäre, keine Erbsünde. Dann nämlich könnte er zu einem in Wahrheit christlichen Staate werden; er wäre damit aber überhaupt nicht mehr, was er doch heißt, Staat, sondern Gottesreich auf Erden.

Was wird nach all diesem nunmehr die rechte Idee des Staates sein? Es ist hier der Ort, es auszusprechen. Lassen Sie uns sehen, ob wir, mitten in dem allseitigen Staats-Ruin — dem „Sturz" nach dem Reiche, einem auf allerlei Weise ungöttlichen — den Staat „zum Steben" bringen können! Kommt doch das Wort von Stehen her, und wir sollten es nicht zu „Stande", ja zu Verstande bringen?

Staat, vom lat. stare, heißt Stand, Zustand, danach, ein zu Stande Gekommenes oder Gebrachtes. Es bezeichnet also zunächst kein Wesen, sondern eine Eigenschaft an einem Wesen, nämlich daß es eben stehend geworden sei; dann dieses stehend Gewordene selbst.

Bleiben wir beim Ersten. Die Eigenschaft des Stehenkönnens und Stehens erlangt nur, wer gesunde Füße hat und diese ordentlich zu stellen versteht; soll aber eine Gesammtheit lebender, thätiger Wesen dazu gelangen,

Digitized by Google

so bedarf sie vieler richtig gestellter Füße, mit anderm Wort, vieler festgesetzter Ordnungen. Der Inbegriff nun aller dieser Ordnungen, behufs Herstellung und Aufrechthaltung der Ordnung, d. h. eines geordneten Zustandes, ist der Staat. Er ist die Ordnungsanstalt eines solchen Ganzen persönlicher Wesen, welches ohne diese Ordnungsanstalt nicht zur Ordnung kommen oder nicht in selbiger bleiben, also nicht bestehen könnte, sondern zerfallen müßte in einen Trümmerhaufen, ins Chaos.

Woher aber kann eine Gesammtheit lebendiger, vernunftbegabter Wesen nicht ohne die äußere Ordnungsanstalt bestehen? Warum ordnet sie sich nicht ohne Anstalt, wie von selbst? — Von wegen der Selbstsucht aller Einzelnen, von wegen der Sünde, der Trennung von der Quelle der ewigen Ordnung und Harmonie.

In Folge dieser ungöttlichen Trennung kam die Unordnung, der Streit, die öffentliche Unsicherheit, bis zum Morde und Todschlage in die Menschenfamilie. Jedes Glied, das hinfort auch nicht mehr Glied, sondern Ganzes für sich sein wollte, suchte seine Ehre, seinen Genuß, sein Glück, ohne nach dem gleichen des Andern zu fragen, ja auf Kosten der Ehre, des Glückes und Genusses dieses Andern. Kain, da er eben seinen Bruder im Neide erschlagen, fürchtete Gleiches für sich, da er von dem Angesichte des Herrn weichen mußte, nachdem er innerlich von ihm, von seinem Herzen, gewichen war.

Um dem allgemeinen Ruin, den Menschen gegenseitig sich zu bereiten im Begriff waren, vorzubeugen, damit der Rathschluß unsrer Seligkeit nicht zu nichte würde: darum ordnete Gott den Staat. Der Herr machte ein Zeichen an Kain, daß ihn niemand todtschlüge, wer ihn fände. Was man auch unter diesem Zeichen verstehe, seine Idee kann nur sein, daß es alle Andern abschrecke, seinen Träger zu verletzen; weiterhin, daß es den Zorn Gottes über die Sünde spiegele und ebendadurch zur Besserung reize. Das Kainszeichen — dies ist meine innige Erkenntniß! — war das Schwert der Obrigkeit, der staatlichen. Und Kainiten wurden auch die ersten Städte-, oder was hier gleichbedeutend, Staatengründer. (1. Mos. 4, 17.)

Der Staat ist zwischeneingekommen, wie die Sünde, deren Gegengewicht er sein sollte, wie das Gesetz, das mit seinen Strafen ihm in die Hand gegeben, an den Arm gebunden ward. Sünde, Strafe, Gesetz, Staat und Staatsobrigkeit sind Correlate. Daß damit dasjenige, was von der Sünde stammt und „vom Uebel" ist, nicht selbst Sünde und Uebel zu sein braucht, sondern gerade zur Abwehr des Uebels und zur Steuer des Guten, ja zur indirecten Wegbahnung des Göttlichen dienen kann und dienen soll, wird mit Obigem selbstverständlich nicht geleugnet, sondern bestätigt und bekräftigt. „Ihr gedachtet es böse zu machen, Gott aber gedachte es gut zu machen," gilt auch hier. „Und seine Barmherzigkeit hat noch kein Ende; sondern — er hat Geduld mit uns."

Ein Zeugniß dieser göttlichen Geduld (2 Ptr. 3, 9) ist der Staat mit seinen menschlichen Ordnungen. Von ihm reden die Apostel Paulus (Röm. 13.) und Petrus (1 Ptr. 2.) miteinander, wenn sie dort von den Pflichten gegen die Obrigkeit reden.

Keine staatliche Ordnung ohne Gesetze. Die Natur braucht keine, sie trägt das Gesetz in sich, sie ist sich selbst ein Gesetz. Der Staat aber, kein Naturproduct, kein Paradiesapfel vom Baum des Lebens, sondern ein

Digitized by Google

Messer, welches den verfaulten und faulgewordenen Apfel durch scharfe Schnitte entgiften und genießbar machen soll: er bedarf der positiven, durch äußere Macht aufrechterhaltenen Gesetze. Denn er ist selbst erst ein Gewordenes, Gesetztes, kein Erschaffenes, kein ursprüngliches Sein. Er ist ein Werden und ein Setzen. Ob in Stein oder Holz, auf Pergament oder Papier gesetzt, immer müssen es mit wirklich angesetztem Griffel oder Feder geschriebene Gesetze sein, derart geschrieben, daß keine Willkür sie auszulöschen und aufzuheben vermag: sonst ist es um den Staat als solchen geschehen. Freilich ist der Staat und seine Gesetze nicht das Höchste und Letzte. Aber sie sind das zeitlich Nothwendige, um die Welt vor der Selbstvernichtung zu bewahren und für das Heil aufzubewahren.

Die staatlichen Gesetze können ihrer Natur nach, wie alle positiven, äußerlich gebietenden Gesetze gehalten und auch nicht gehalten werden, denn sie sind freien Wesen gegeben. Damit sie es werden, damit sie den Zweck erreichen, wozu sie „gesetzt" sind, müssen Strafen sein für die Uebertreter. Beide, Gesetze und Strafen, haben, wie sie miteinander stehen und fallen, auch alle ihre Bedeutungen mit einander gemein. Und zwar abgesehen von jedem bestimmten Kreise oder Gesetzgeber, wir reden zunächst von der Idee in nackter Allgemeinheit.

Mittel sind sie und bleiben es bis zuletzt, bis sie miteinander aufgehoben werden. So liegt ihre Bedeutung, ihre Idee nicht in ihnen selbst, sondern in den Zwecken, um derer willen sie sind. Der Zwecke sind drei.

Das Gesetz soll zuvörderst ein Riegel sein wider die groben Thatsünden, welche die Ordnung der Gesammtheit verletzen würden. Demgemäß die Strafe ein Mittel der Abschreckung. Sofern beide dieses sind, tragen sie recht eigentlich den staatlichen Charakter. Denn der Staat selbst ist Ordnungsmittel.

Gesetz und Strafe sollen aber zweitens sein ein Spiegel: des Fluches des bösen, des Segens des guten Handelns, und durch solche Erkenntniß den Menschen treiben von jenem fort, ziehen zu diesem hin. Mit anderm Wort, sie sollen ein Mittel zur Besserung sein. Als solche weisen sie schon über das rein staatliche Gebiet hinaus in ein höheres, innerlicheres, persönliches, auf welches der Staat selber zu allerletzt zielt: das Reich.

Wiederum geht von den Pforten dieses letzteren ein Glanz aus und leuchtet rückwärts in das staatliche Werden herein, der Abglanz des ewigen Seins in die vergängliche Erscheinungswelt, geschrieben mit Flammenschrift in den Worten über der Pforte: „Thue das, so wirst du leben!" und daneben: „Verflucht sei, wer nicht hält alle Worte dieses Gesetzes, daß er darnach thue!" Darin finden wir die letzte und höchste Idee des Gesetzes wie der Strafe ausgesprochen. Es ist die der Regel dort, hier der Vergeltung. Das Gesetz: Leuchte des Fußes auf dem Pfade voll Dornen und Finsterniße; die Strafe: Sturz in den Abgrund zur Rechten oder Linken. Beide bezeichnen hier das Stadium des Eintritts des Reichs in den Staat, des vollendeten Seins in das schwankende Werden; sie bezeichnen den Abschluß des Mittel- und Versuchsstandes, der Erziehungsperiode, wie den Aufgang des Neuen und Vollkommenen. Und eben das flammende Licht, das an der Pforte der Vollendung strahlt, sendet seinen Schein herüber bis in die Anfänge der eingebrochenen Finsterniß, welche durch Adams Apfelbiß uns, die kleine Welt, den Mikrokosmos bestiegen hat:

Digitized by Google

auf daß es den Einen ein Lebens- und Liebeslicht, den Andern aber, welche die Finsterniß mehr lieben, ein tödtender Nachestrahl werde. So reicht die letzte und tiefste Wesensbedeutung von Gesetz und Strafe herüber in die niederste und erste. Mit jener aber endigen beide, endigt das Mittelbare zumal, und das Unmittelbare, das Ewige und Vollendete hebt an. Es ist bereits angebrochen, aber im Verborgenen noch; es streitet noch mit seinem Feinde, dem es Macht gelassen hat, zu quälen und zu ängsten, die Ihm angehören; seine vollkommene Erscheinung hat es zum Tage des Gerichtes und der Herrlichkeit sich vorbehalten.

Dann wird es heißen: „Kommet her, ihr Gesegneten, ererbet — das Reich." „Gehet von mir, ihr Verfluchten." Und die Posaune wird erschallen: „Nun sind alle Reiche der Welt Gottes und seines Christus geworden. Dein ist das Reich — in Ewigkeit."

Doch ich wollte noch nicht von der kommenden Wirklichkeit, sondern von der Idee reden. Diese liegt in dem Gesagten aber auch eingewickelt; in jener erwarteten Wirklichkeit ist sie real geworden. Wie wird sie, die Idee des Reiches, sich uns auf anderm, dem logischen und etymologischen Wege ergeben?

Was nennt unsre Sprache ein Reich? Das Hauptwort wurzelt in dem gleichlautenden Eigenschaftsworte und bezeichnet danach die Mächtigkeit eines Dinges oder einer Gesammtheit von Dingen, oder auch einer Gesammtheit lebendiger Wesen, und zwar eine Mächtigkeit nach Umfang und Inhalt, quantitativ und qualitativ, extensiv und intensiv. Reich ist, was weit reicht und in diesen weiten Grenzen Werthvolles beschließt; ein Reich also das Ausgedehnte und in sich Zusammengeschlossene; dem es gehört, der ist in Wahrheit ein Reicher, d. h. Reichsherr.

Schon hier tritt der tiefgreifende Gegensatz von Reich und Staat zu Tage. Es ist der des Gegenständlichen und des Zuständlichen, des Wesenhaften und des Eigenschaftlichen, des Seins und des Werdens, weiterhin des Persönlichen und des Unpersönlichen, des Besitzthums und des Besitzlosen. Wem gehört dieser Reichthum, dieses Reich? ist eine uns natürliche Frage; aber ohne Sinn wäre es, zu fragen: wem gehört dieser Staat? (An einen, nur uneigentlich so zu nennenden Bienen- oder Ameisenstaat denken wir hier natürlich nicht, so wenig als an weiblichen „Staat.") Wollte man aber dennoch so fragen, so wäre dies, wie wenn man fragte, wem diese Tapferkeit, oder diese Gesichtsfarbe gehöre: beide sind nichts für sich allein, sie sind eben nur Eigenschaften an einem Andern, und der preußische Staat z. B. ist in ursprünglichem Sinne des Worts nur eine Eigenschaft des preußischen Volks, nämlich dessen geordneter Zustand, zusammt den Mitteln für diese Ordnung. Diese Mittel haben allerdings, sofern sie ja etwas, nämlich Mittel und Anstalten, *sind*, ein *Sein* und Bestehen in sich, wie jedes Werden, das schöpferische allein ausgenommen, in einem Sein gründet und in ein Sein mündet, wie jedes Werkzeug zugleich ein Gewirktes, und zwar aus einem vor ihm vorhandenen Stoffe Gewirktes ist. Aber ein Sein für sich hat das Mittel keines, noch die Gesammtheit der Ordnungsmittel, der Staat; er ist und bleibt Mittel, und Alles, worin er sich einen sichtbaren Leib angebildet hat, vom obersten Träger der Gewalt bis zur Feder des letzten Schreibers, ist nur Mittel für den Zweck: das Reich des Reichsfürsten.

Digitized by Google

Dieses ist der Zweck der Zwecke, es ist, seiner Idee nach, der unbedingte Selbstzweck. Und zwar der „erreichte", der erfüllte und verwirklichte. Darum fallen die Mittel als unnütz gewordene von selbst dahin. Ein äußerlich gebietendes Gesetz gibt es hier nicht, denn das Gesetz ist ein inwendiges, allem Wesenden im Reiche eingepflanzt und eingeboren; es durchdringet Alles, ohne je als solches zu erscheinen. Strafen gibt es nicht, denn Keiner vermag ein Gesetz zu übertreten, das für ihn nicht da ist. Was in ihm, dem Einzelnen, wie in der Gesammtheit aller einzelnen Reichsgenossen vorhanden ist, das ist die Liebe, des Gesetzes Erfüllung und das Band der Vollkommenheit. Pflicht, Kampfesgehorsam, Zucht und Züchtigung, sie liegen weit dahinten im Gemeinen. Harmonie ist Alles, und die Freiheit ist in der Liebe zur Natur geworden. Schule und Erziehung der Unmündigen, wohl sind sie denkbar und in zeitlicher Erscheinung dieses Reichs vonnöthen; aber es ist keine Zucht des Gesetzes und der Strafe, sondern Erziehung der Liebe und ihres Selbstlohnes; auch kein Gehorsam des Glaubens mehr, sondern ein hörendes Schauen ist die Regel des Wandels; und der Gebietende, der Herr des Reiches ist der Vater seiner Kinder, die in seinem Reiche unter ihm leben und ihm dienen in ewiger Gerechtigkeit, Unschuld und Seligkeit.

Der Herr ist Haupt, die Reichsgenossen sind der Leib am Haupte, Einer aber unter ihnen, als der Erstgeborne unter vielen Brüdern, ist der ewige Sohn des Hauptes, des Leibes Herz. Unter einander ist einer des Andern Glied. Das Ganze ist ein Organismus, wie die Natur, aber ein Organismus, da jedes Glied ein selbstlebendig, selbstbewußt und frei und lebend Wesen ist, ein Organismus höherer Potenz, verklärter Leiblichkeit und seliger Gemeinschaft aller Glieder an dem Haupt und Herzen.

Wann war dies ideale Reich? wann wird es sein? Es war im Paradiese irdisch angelegt; es sollte immer reicher werden, immer mehr seine Idee realisiren in der Zeit auf Erden, bis es die ganze Erde erfüllte und diese also zur Vermählung mit dem Ewigen und Himmlischen reif würde. Das war, der Schrift zufolge, die Idee vom Reiche, wie sie als Rathschluß in Ihm, dem Herren aller Herren ruhte, und was sind alle wahren Ideen Anderes als göttliche Gedanken und Rathschlüsse, wenn sie auch eine Menschenseele ahnt und sich davon begeistern läßet; was sind sie Anderes als Worte und Werke, weissagend immer Herrlicheres, das seiner näher und näher kommenden Verwirklichung entgegengeht. „Es ist aber nahe gekommen das Ende aller Dinge."

Keine zwischeneingekommene Sünde konnte jenen Rathschluß vom Reiche des Endes verstören, noch seine Verwirklichung hindern. Aufhalten konnte sie selbige, aber sie selbst wurde aufgehalten durch das zu Stande Kommen staatlicher Ordnungen. Der Staat war das Mittel, dem Verderben Widerstand zu leisten, Stillstand zu gebieten. Ein mechanisch Mittel, kein organisches Gebilde. Kein Naturgewächs, sondern „Maschine", wider die Natur gerichtet, sie, die sündige Menschennatur, gewaltsam zu bezwingen und zu lindern, zu beherrschen und zum wahren Befreier (Joh. 8, 36) zu treiben. Der Staat ein Kunstwerk im technischen, nicht im Schönheitssinne des Worts; das Reich die in sich vollendete Natur. —

Was diese theoretisch-idealen Unterschiede helfen? Man soll's ein ander Mal erfahren. „Wohl zu scheiden" ist ja bekanntlich die Bedingung jeder rechten Einigung. Diese vorzunehmende Einigung und gegenseitige

Digitized by Google

Bindung und Mischung nach verschiedenen Verhältnissen, wie sie geschichtlich geworden und „entworden," soll mich der Lösung meiner Aufgaben um ein sehr bedeutendes Stück näher bringen. Zuvor aber gilt es noch eine andere „Entmischung" vorzunehmen. Sie haben es zwar schon in diesem Blatte gethan, aber lassen Sie mich's noch aus anderem Gesichtspunkt versuchen.

Wie verhält sich Staat zu Gesellschaft? — Letztere ist mir jede Gesammtheit von Menschen, wie sie zusammen lebt und wirkt — ohne Gesetze, geeinigt allein durch Sitte einerseits, als dem menschlich ausgebildeten Ueberrest des ursprünglich beiwohnenden Gottesgesetzes (Sitte von setzen) andererseits durch den Nutzen, den jeder ihr Angehörige zunächst für sich sucht, ohne darum nothwendig der Selbstsucht zu fröhnen. Zwischen diesen beiden Polen, der rückwärtsliegenden Sitte als Grund und dem voraufgerichteten Nutzen als Zweck, bewegt sich die Gesellschaft in sehr verschieden gekrümmten Bahnen, um ihren Unterhalt zusammt ihrer Unterhaltung — die Gesellschaft, auch die sog. bürgerliche, will unterhalten sein — zu suchen und zu finden. Indem man ihren Namen also ausspricht, denkt man oder soll sich den Staat, desgleichen seine Correlate, Gesetz, Sünde, Strafe, Obrigkeit u. s. w. so fernab als möglich denken. Sie ist eben, was sie ist, und erfüllt ihren Begriff erst dann, wenn man von all jenen Gewalten absieht; sie ist der Menschenverein als solcher, gebildet und sich bildend, um auf dem Grunde des, gleichviel, ob aus kluger Berechnung oder aus andern Ursachen befolgten Naturgesetzes, der Sitte, dem gemeinsamen Nutzen nachzugeben, welcher Nutzen in der Beherrschung und Bebauung der Erde, in der Bearbeitung ihrer Producte, im Handelsverkehre, ja selbst in einer gewissen Art von Schulen vorbereitet und großgezogen wird. Was Prof. Rothe unter Sittlichkeit versteht: Arbeit an der Natur in Gemeinsamkeit, das ist die „natürliche Sittlichkeit" der Gesellschaft.

Sie liegt mithin dem Reiche offenbar näher als dem Staate. Man könnte sagen: sie ist das Reich selbst — ohne den Reichsherrn, ohne den Vater seiner Kinder; weshalb ihrer ganzen Sitte und Sittlichkeit auch die kindliche Liebe, der liebende Gehorsam zu diesem Vater fremd ist. Ihr Auge ist nur auf die Welt und auf sich selbst gerichtet, ihr Arbeiten geht auf Gewinnen und Genießen dessen, was dieses Leben darreicht: sofern sie blos die menschliche Gesellschaft ist. Der Nutzen, den die Vereinigung der Kräfte auf ein Ziel gewährt, führt ihre „Individuen" — nicht Glieder, auch nicht Theile — zusammen; der Nutzen reißt sie wieder von einander und bringt neue Mischungen hervor. Würde ihr als solcher die gesammte Schule und Erziehung anzuvertrauen sein? Nimmermehr. Beweise überflüssig, meine ich.

Fragt man mich aber nach ihrem Verhältniß zum Staate und des Staates zu ihr, so antworte ich: es ist das nämliche wie das von Kirche und Gemeinde in ihrer Sphäre. In dem Betreff nehmen wir des seligen Stahl Begriffsbestimmung gerne und freudig an; nur werden wir ein ander Mal gar sehr verschiedene Folgerungen daraus ziehen. Was nennt er Kirche unterschiedlich von Gemeinde? die Anstalt und Institution, welche durch ihre persönlichen Träger die Gemeinde zu ordnen nicht nur, sondern selbst erst zu sammeln bestimmt ist. Die geordnete Versammlung aber ist ihm eben Gemeinde; wie auch mir. Ihr Haupt ist der Reichsherr, und alle kirchlichen Einzel-Anstalten und Aemter: der Predigt des Evange-

Digitized by Google

liums vom Reiche, der Spendung der sacramentlichen Reichsunterpfänder, der Gewalt der Schlüssel zur Reichspforte, sie sollen das Kommen des Reiches und das Kommen zum Reiche vermitteln, einleiten, fördern. Wie hier die Kirche das Mittel in der Zeitlichkeit ist, um die Gemeinde mit ihrem Haupt und Bräutigam in Ewigkeit zu verbinden, so ist dort der Staat das gleiche Mittel, die Gesellschaft mit ihrem göttlichen Meister und Könige, als ihrem rechten Vater von Adam her zu vereinigen, d. h. auf negative Weise dieser Einigung durch den Sohn den Weg zu bereiten, wie die Kirche auf positive. Denn auch der Staat mit seinen Gesetzen soll ein Erzieher und Zuchtmeister vom Vater auf den ohn hin sein. Die Kirche aber ist zugleich Ausdruck der bereits vollzogenen Erziehung, sie ist, als sammelnde Anstalt, auf der andern Seite Bethätigung der Gesammelten in dankender und lobender Anbetung, mit Herzen, Mund und Händen. Sie hat in ihren Gotteshäusern und Gottesdiensten einen Leib, ein Sein angezogen, wie der Staat in den seinigen. Denn jedes Mittel ist zugleich ein Zweckgewordenes in sich.

So strebt alles zum Reiche und persönlichen Reichsoberhaupte: Staat und Gesellschaft von der einen, Kirche und Gemeinde von der andern Seite. Denn in diese beiden Kreise gliedert sich das Eine und ungetheilte Reich: in den der Arbeit an der Natur, und den des Händeaufhebens zu Gott, in Cultur und Cultus. Dennoch thut noth, sich des gedoppelten Unterschiedes, des kreuzweisen von Staat und Kirche', Gemeinde und Gesellschaft stets bewußt zu bleiben, damit die einmal erfaßte Wahrheit einem nicht wieder unter Händen zerrinne und der Irrthum Alles verwische und trübe, wie bisher nur allzuoft in diesem Stück geschehen. Der Geist der Wahrheit aber, der auch ein Geist der Liebe und der Zucht ist, soll uns in alle Wahrheit leiten, nach des HErrn Wort.

Da bleibt denn noch für diesmal Eins zu sagen übrig, obgleich es seine rechte Stelle mit entscheidender Beweiskraft erst am Ende des Ganzen finden kann: wem gehört und wem gebührt das Erziehungswesen? In erster Reihe, dem Erörterten zufolge, dem Reiche, aber dem Reich im Kleinen, als dem Abbilde des großen allumfassenden Reiches. Dieses kleine Reich und Reich im Kleinen, diese „kleine" Gemeinde unter dem Haupte, an dem Herzen, diese „kleine" Gesellschaft unter dem Vater, an der Mutter, es ist die Familie. Die Erziehung aber soll gehen, wie die Lehre, vom Abbilde zum Ebenbilde und Urbilde, von den leiblichen Vätern und Pflegern zu dem, der gesagt hat: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" und der die Gekommenen weiset und leitet in das Reich seines himmlischen Vaters, da wir sollen und werden „vollkommen sein, wie Er" (Mtth. 5, 48; 1. Joh. 3, 2).

Staat aber und Kirche haben keinerlei Antheil am Erziehungswesen als durch die Vermittlung der Eltern, welche von jenen Anstalten in der einer jeden eigenthümlichen und allein zustehenden Weise in Anspruch zu nehmen sind. Welche Stellung alsdann für die eigentliche Schule als Anstalt bleibt? Weiset sie an die Familie und an das Reich, darnach und durch diese hindurch erst an Kirche und Staat!

Wie und nach welcher Regel? in welchen Fällen und Grenzen?

Mein Nächstes soll Ihnen die theilweise Antwort bringen, will es Gott. Demselben befohlen, wir und unsere Sache! Ihr

Feld bei Marienburg. J. Cl.

Digitized by Google

Correspondenzen über Schulverhältnisse und Schulzustände.

Barmen. (Eine neue Lehrerconferenz.) Es giebt mancherlei Conferenzen: freie und amtliche, solche, welche der Unterrichtspraxis, oder der Pflege des Gesanges, solche, welche irgend einer besonderen Wissenschaft, oder dem tiefern Verständniß des Wortes Gottes gewidmet sind u. s. w. Einzig in ihrer Art dürfte wohl eine hier in Barmen seit circa 3 Jahren bestehende Conferenz sein, welche von dem Herausgeber des evang. Schulblattes, Herrn Dörpfeld, gegründet und bisher geleitet worden ist. Derselbe hätte wohl am besten selbst die Eigenthümlichkeit dieser Conferenz darlegen können; da dies jedoch nicht geschehen ist, so mögen einige Mittheilungen eines Mitgliedes hier Platz finden.

Unsere Conferenz befaßt sich mit den verschiedenen Unterrichtsgegenständen der Volksschule, aber in einer Weise, welche von der gewöhnlichen abweicht. Während man sich sonst fast ausschließlich mit den neueren und, wo möglich, neuesten Anforderungen der Methodik beschäftigt, machten wir es uns zunächst zur Aufgabe, nachzusehen, wie sich in den einzelnen Unterrichtsfächern die Didaktik geschichtlich entwickelt, welchen Gang dieselbe vom Mittelalter an bis auf Pestalozzi und weiter bis auf unsere Zeit genommen hat: kurz, man wollte der Geschichte der Methodik in jeder einzelnen Disciplin nachspüren. Bei derartigen Arbeiten kommt es wesentlich auf die Herbeischaffung und rechte Benutzung der vorhandenen Hülfsmittel an. Unter den Werken allgemeinern Inhalts leisteten uns z. B. die Geschichte der Pädagogik von K. von Raumer, die Geschichte des Schulwesens von Heppe, die Geschichte des Frankfurter Schulwesens von Helfenstein, die Geschichte des Augsburgischen Schulwesens von Greiff und ähnliche Schriften gute Dienste, weil sie an verschiedenen Stellen auch Beiträge zur Geschichte der Methodik liefern. Für einzelne Unterrichtsgegenstände bietet die pädagogische Litteratur zwar wenige, aber darum um so dankenswerthere Arbeiten zur Geschichte der Methodik: so die beiden Schriftchen von Dr. Fr. Jacobi, die historische Entwickelung der verschiedenen Schreib-Unterrichts- und der Lese-Unterrichts-Methoden betreffend; ferner die Geschichte der religiösen Jugendbildung im 16. Jahrhundert von Löschke und A. Werthvolles Material zu unsern Arbeiten fanden wir außerdem in den verschiedenen Jahrgängen des Pädagogischen Jahrberichts von Lüben, in verschiedenen ältern pädagogischen Zeitschriften, und namentlich in Handbüchern und Schulbüchern früherer Zeit z. B. ältern Fibeln, ältern Rechenbüchern von Zons, Schlieper, Dan. Schürmann u. s. w.

Um durch die vielerlei Objecte die Kräfte nicht zu sehr zu zersplittern, hat jedes Mitglied sich einen Unterrichtsgegenstand gewählt, mit welchem es sich zunächst beschäftigt und worüber es gelegentlich in der Conferenz referirt. Es liegt schon eine ziemliche Reihe von Referaten über die Geschichte des ersten Leseunterrichts vor, welche der Verfasser jetzt zu einem Ganzen verarbeitet. Sobald dies geschehen ist, wird die Arbeit durch das Evang. Schulblatt mitgetheilt werden. Andere Arbeiten handeln über die Geschichte des Religionsunterrichts, des Rechnens, der Naturkunde und der Geographie. Diese geschichtlichen Referate bilden aber nur einen Bestandtheil unserer Conferenz-Verhandlungen. Daneben hält nämlich Herr Dörpfeld regelmäßig Vorträge aus der empirischen Psychologie. Sie haben den doppelten Zweck: einmal zu eigenen psychologischen Beobachtungen anzuregen und zu befähigen, und sodann die gewonnenen psychologischen Kenntnisse für die Pädagogik überhaupt, sowie für praktische Fragen insbesondere zu verwerthen. Auf diese Weise ruhen die Verhandlungen der Conferenz auf einem dreifachen Grunde: 1. dem jetzigen Stande der Didaktik, soweit er den Mitgliedern bekannt ist, 2. der Kenntniß der früheren Stufen, der Geschichte der Didaktik, und 3. auf der Hülfe, welche die Psychologie der Pädagogik leisten kann.

Dem Anscheine nach haben die Mitglieder dieser Conferenz sich eine so gelehrt aussehende Beschäftigung, die selbst auf Urquellen zurückgeht, ausgewählt, um gele-

Digitized by Google

gentlich durch ihre Forschungen die pädagogische Wissenschaft zu bereichern. Das ist jedoch nicht ihre Absicht. Es ist ihnen vielmehr darum zu thun, die Resultate ihrer geschichtlichen Nachfragen in Gemeinschaft mit Collegen zu besprechen und mit den jetzigen didaktischen Anschauungen zu vergleichen, um sich auf diese Weise ein wahrhaft gegründetes Urtheil in methodischen Fragen zu verschaffen, welches, wie jedes gegründete Urtheil in solchen Dingen, die eine Geschichte haben, ohne historische Rückfragen nicht zu erlangen ist. Und in der That haben die Mitglieder gefunden, daß diese Art und Weise, sich in die Unterrichtsgegenstände theoretisch und praktisch hineinzuarbeiten, sonderlich geeignet ist, die pädagogische Anschauung zu einer gründlichen und sichern zu machen. Dazu glaubt Ref. sagen zu dürfen, daß man nie aus einer solchen Conferenz nach Hause geht, ohne auch etwas mitzunehmen, was unmittelbar in der Schulpraxis verwerthet werden kann. Hieraus und aus der bekannten Thatsache, daß ja für jeden strebsamen Menschen ein besonderer Reiz darin liegt, seinen Geist durch neue Kenntnisse bereichern zu können, ist auch wohl das rege Interesse zu erklären, welches die einzelnen Mitglieder für diese Conferenz hegen. So nehmen einige jüngere Lehrer, welche zu auswärtigen Stellen berufen wurden, immer noch so viel als möglich an der Conferenz Theil, obwohl sie 2—3 Stunden entfernt wohnen und den Weg zu Fuß zurücklegen müssen. Ueberhaupt betheiligen sich außer mehreren Hauptlehrern namentlich verschiedene jüngere Lehrer; doch ist die Zahl der letztern nicht so bedeutend, als man erwarten sollte, wenn unter den noch nicht lange vom Seminar abgegangenen Lehrern ein reges Interesse für ernstgemeinte Fortbildung vorhanden wäre.*)

Schließlich erlaubt sich Referent noch eine kurze Nebenbemerkung. Hier zu Lande, wo bekanntlich auch viele sog. Bibelconferenzen bestehen, hört man mitunter die Aeußerung, daß dieselben die Lehrer einseitig machten und sie von andern pädagogischen Bestrebungen ablenkten. Dem gegenüber die einfache Mittheilung, daß die Mitglieder obiger Conferenz sämmtlich auch an Bibelconferenzen Theil nehmen. In wie weit demnach jenes Mißtrauensvotum berechtigt ist, das zu entscheiden, glaube ich jetzt dem eigenen Urtheil des geneigten Lesers überlassen zu dürfen. —r.

Aus Baden. Am 1. October war es bereits ein Jahr, daß das neue Schulgesetz über die Beaufsichtigung der Volksschulen in unserm Lande zur Geltung gekommen ist. Viel Kampf und Streit hat es bis jetzt abgesetzt und wenn nach einem Jahre auch etliche meinen, das Volk lebe sich in die neuen Zustände nach und nach hinein und der Streit werde endlich beigelegt, so sind das mehr süße Träume, in die man die dummen Leute oder Gimpel, wie sie seiner Zeit genannt wurden, von gewisser Seite her gerne einwiegen möchte; allein in Wahrheit ist die Abneigung gegen diese Neuerung noch vorhanden und wird es bleiben, bis man an maßgebenden Orten einlenkt und die Nothwendigkeit, der im letzten Bericht S. 186 angedeuteten confessionellen Trennung der mittleren und oberen Schulbehörden zugesteht und den Kirchen einen Einfluß auf die Leitung der Schule einräumt.

Meine Abneigung gegen den Besuch der Schule von Seiten der Mitglieder des Ortsschulraths,**) die sehr oft ihren eigenen Häusern nicht auf die rechte Art vorstehen können, geschweige daß sie in Angelegenheiten der Schule und sogar in der Schule einen wesentlichen Nutzen stiften sollten, hat sich noch nicht verloren, ja sie hat sich

*) In jüngster Zeit ist noch eine speciell praktische Aufgabe mit auf die Tagesordnung der Conferenz gesetzt worden: Die Behandlung der biblischen Geschichte in der Unterklasse. Zu diesem Zwecke arbeitet ein Mitglied eine bestimmte Geschichte schriftlich aus, und zwar genau in der Weise, wie sie in der Schule erzählt und etwa nachher durchgefragt werden soll. Diese Arbeit wird dann in der Conferenz sorgfältig besprochen. — Da indessen bei dieser neuen Aufgabe, die für die Conferenz festgesetzte Zeit nicht ausreichen würde, so haben wir beschlossen, statt alle 4 Wochen in Zukunft alle 14 Tage zusammenzukommen.

**) Vgl. die Anmerk. d. Red. zu der vorigen Correspondenz Schulbl. 1865. S. 185.

Digitized by Google

mir durch manichfache Erfahrungen, die nicht nur hie und da, sondern leider an vielen Orten gemacht worden sind, noch vermehrt. Ich werde nicht zu viel sagen, wenn ich behaupte, daß, so lange von der Beaufsichtigung der Volksschulen die Rede ist, es nur wenige Ortsschulräthe geben wird, die sich nicht als quasi Inspektoren der Schule, wenn nicht gar des Lehrers ansehen und sich herausnehmen, in dieser Eigenschaft figuriren zu wollen, wodurch wir also statt eines Inspektors nunmehr fünf und noch mehr haben, was die gute Sache nicht fördert. Sollten wir aber die Erfahrung anderer Gegenden und anderer Orte machen müssen, daß (nach dem Sprichwort: Neue Besen kehren gut) die Ortsschulräthe bald lahm werden, so ist schwer einzusehen, worin der Fortschritt zum Bessern liegen sollte; wir halten vielmehr auch das Ganze wie der Berichterstatter S. 219 für ein Gericht oder für ein folgenschweres Verhängniß, worunter vor der Hand Niemand mehr zu leiden bekommen wird, als die Schule und ihre Lehrer, weßhalb auch wir zuerst der Mahnung zur Buße Gehör schenken wollen; denn es ist überhaupt eine totale Verkennung und Verdrehung der früheren Verhältnisse, wenn man behauptet, daß jetzt erst die Gemeinde bei der Leitung und Beaufsichtigung der Schulen vertreten sei, als wenn die früheren Kirchengemeinderäthe und der Bürgermeister, die den Schulvorstand gebildet haben, nicht auch Mitglieder der Gemeinde gewesen wären und ein eben so großes Interesse an der Schule gehabt hätten, als die jetzigen Leute der neuen Aera. Der Name wirds doch nicht machen?!

Die Anordnung von Lehrer-Conferenzen in Orten, wo mehrere Lehrer angestellt sind, wird den Vorzug der früheren, wonach alle Lehrer zu den Sitzungen des Schulvorstandes eingeladen werden mußten, erst dann aufheben, wenn derjenige Lehrer, welcher Sitz und Stimme im Ortsschulrath hat, nicht von Oben ernannt, sondern von dem Lehrer-Collegium frei gewählt wird. Noch besser wäre es, wenn wenigstens alle Hauptlehrer zu den Sitzungen des Ortsschulraths berechtigt wären und an den Berathungen Antheil nehmen dürften, wenn auch gleich nur Einer Stimmrecht hätte. Wenigstens gehen dahin die Kundgebungen in der Presse.

Im Allgemeinen sind die Fortschrittsleute und Schwärmer für die Schulreform mit den jetzigen Errungenschaften noch nicht ganz zufrieden und wollen es noch weiter treiben. Das Ziel, dem sie mit offenen Segeln zusteuren, sind eben die Communalschulen. Bisher war auch der Wind, der in die Segel blies, günstig und ließ sie Vieles hoffen; aber in neuerer Zeit scheint ein Umschwung in höheren Regionen vorhanden zu sein, der sich in dem Rücktritt des Ministers von Roggenbach zu erkennen gegeben hat. Dieser Mann soll, wie von gut unterrichteter Seite angegeben wird, sein Verbleiben im Ministerium an die Bedingung der Entlassung des Oberschulraths-Directors Knies, ferner die Entfernung des Directors Schenkel vom Prediger-Seminar in Heidelberg und an eine Verständigung mit der Curie in Freiburg geknüpft haben, welches lauter Punkte sind, die der conservativen Bevölkerung des Landes zur Beruhigung dienen, wenn auch gleich die Gewährung derselben noch nicht so nahe liegen dürfte, bis auch die andern Minister, die durch die fortwährende Opposition in der Schulsache zum Theil auch körperlich sehr angegriffen sein sollen, vom Schauplatz treten und gemäßigteren Elementen Platz machen.

So viel man hört, soll nun auch die Verlegung des evang. Schullehrer-Seminars von Karlsruhe weg nach der eine Stunde davon liegenden Stadt Durlach beschlossen sein. Auch wird wiederholt von der Pensionirung des würdigen und verdienstvollen Directors Stern gesprochen und geschrieben und sogar die Persönlichkeit genannt, die eintretenden Falls zu dieser Stellung in Aussicht genommen worden ist. Hoffentlich ist beides nur Gerede derer, die die Sache gerne sehen würden und die darum aufs Neue bohren; denn wir müßten sowohl das Eine, als das Andere tief beklagen.

Dem aber, der überschwänglich thun kann über Alles, das wir bitten oder verstehen, wollen wir alle unsre Anliegen befehlen. Er wird's machen, daß die Sachen gehen, wie es heilsam ist. Ihm sei Ehre in der Gemeine, die in Christo Jesu ist zu aller Zeit, von Ewigkeit zu Ewigkeit! Amen. A.

Digitized by Google

Bücherschau.

Der älteste bis jetzt bekannte Lehrplan für eine deutsche Schule (die Schule der Stadt Eisleben) im Jahr 1525, aufgefunden und nach dem Originalabdrucke nebst einigen Bemerkungen herausgegeben von Fr. Lorenz Hoffmann, Dr. der Rechte. Hamburg, Perthes, Besser u. Mauke. 1865. 8. 32 SS.

Die oben genannte kleine Schrift auch in den Kreisen bekannt zu machen, die sich vorzugsweise mit dem, was die Schule betrifft, beschäftigen, ist der Zweck folgender Zeilen. Ein Lehrplan aus der Zeit des Anfangs der Reformation ist schon an und für sich der Schulgeschichte wegen von großem Intresse. Dies Intresse wird aber noch erhöht durch die vielfachen historischen Bemerkungen des Herrn Verfassers, die in ihrer so reichen Zusammenstellung gewiß allen Lesern willkommen sein werden.

Der kurze Lehrplan (4½ Seite) geht aus von dem bekannten Joh. Agricola und dem weniger bekannten Hermann Tulichius, beide Professoren der Schule zu Eisleben. Dies ist die von Luther im Auftrag der Grafen Albrecht und Gebhard von Mansfeld 1529 zu Eisleben eingerichtete höhere Schule. Die Schule ist in 3 Classen eingetheilt, es werden für jede Classe die Bücher angegeben, welche erklärt werden sollen. Das Griechische soll erst in der 3ten d. i. der höchsten Classe gelehrt werden, und zwar Grammatik, Lucian, Hesiod, Homer. Wünschenswerth scheint es den Professoren, daß auch die Mathematik gelehrt werde, doch wollen sie vorläufig davon absehen, dagegen soll täglich eine Stunde der Musik gewidmet werden. Die Grundlage der ganzen Schule bleibt die Religion.

Zur Vergleichung macht Hr. Dr. Hoffmann auf die Ratio scholae, Norembergae nuper institutae von 1526 aufmerksam, die Melanchthon beizulegen ist. Aus den Bemerkungen des Herrn Dr. Hoffmann heben wir noch die biographischen Nachrichten über Hermann Tulichius hervor, in der Hoffnung, daß vielleicht noch nähere Nachrichten über ihn sich finden. Von 1519—1525 war Tulichius in Wittenberg als Corrector ꝛc. Melanchthon scheint ihm eben nicht günstig gewesen zu sein, er wirft ihm Trägheit und Ehrgeiz vor. Luther hat ihm 1522 seine Schrift de captivitate babylonica gewidmet. Durch Urbanus Rhegius kam er 1532 als Rector nach Lüneburg mit einem Gehalte von 200 Thlr., hier ist er dann auch 1540 gestorben. Im Nachtrag macht Hr. Dr. Hoffmann noch auf Joh. Agricola's christl. Kinderzucht aus der Schule zu Eisleben von 1528 aufmerksam, welche die hiesige Stadtbibliothek aus der Hoffmann'schen Sammlung erworben hat.

Wir wünschen recht sehr, daß diese fleißige Schrift des Hrn. Dr. Hoffmann, die für 8 Schilling zu haben ist, in weiteren Kreisen bekannt werde und das Ihrige beitrage zur Bekanntmachung mit der Geschichte der Schulen im Reformationszeitalter.

Hamburg, Oct. 1865.

Dr. W. Klose.

Eckardt, Sprüche der heil. Schrift und geistliche Lieder nach dem biblischen Geschichts- und Katechismus-Unterrichte fürs Auswendiglernen stufenweise geordnet nebst Luthers kleinem Katechismus. Dritte, umgearbeitete Auflage. Leipzig, Klinkhardt. 1865. Preis gebunden 5 Ngr., in Partien von 25 Expl. 4 Sgr.

Ein mit vielem Fleiß und vieler Umsicht gearbeitetes Büchlein, in welchem die Sprüche u. s. w. auf acht Schuljahre so vertheilt sind, daß 1) „der Memorirstoff der 4 ersten Schuljahre sich dem bibl. Geschichtsunterricht anreiht. Der erste Cursus enthält 25 der leichtesten und kürzesten Sprüche, welche durch den zweiten um 50 vermehrt werden. Im 3. Schuljahre erlernt es 100 Sprüche leichterer Fassung, sowie, ebenfalls der biblischen Geschichte angereiht, einzelne Liederverse, welche sämmtlich einer kleinen Anzahl von Liedern entnommen sind, so daß der Schüler vermittelst steter Repetition der zusammengehörigen Verse in den Besitz ganzer Lieder kommt. Im 4. Schuljahre wird das Pensum des 3. wiederholt und um 100 Sprüche, sowie um einige, ebenfalls versweise zu lernende Lieder vermehrt. 2) Im 5. Schuljahre begegnen dem Schüler sofort die erlernten Sprüche und Lieder wieder, aber in einer andern Ordnung. Sie sind den geeigneten Stellen des Katechismus eingefügt; das Erlernte wird wiederholt und nur um 50 kurze und leichte Sprüche und um wenige leichte Lieder vermehrt. Der Rest von 150 Sprüchen und die noch übrigen Kirchenlieder bleiben dem 6. und 7. Schuljahr vorbehalten. Im 8. Schuljahre Gesammtrepetition und Memoriren wichtiger Psalmen und Lehrstellen."

Digitized by Google

Bei derartigen Büchern wäre es sehr übel angebracht um Einzelnheiten zu rechten. Die Hauptsache ist, daß ein bestimmter Plan fest durchgeführt ist — in Einzelheiten bleibt immer dem Lehrer eine gewisse Freiheit der Bewegung, auf die er aber auch, wenn es nöthig ist, um des Ganzen willen muß verzichten können.

Westermeyer, Die Heilsordnung. Betrachtungen zu kirchlichem und häuslichem Gebrauche aus Scrivers Seelenschatz ausgezogen. Nördlingen, Beck. 1865.

Diese Betrachtungen hat der Verf. zunächst zu seinem eigenen Gebrauch bei den kirchlichen Betstunden niedergeschrieben. „Aller eigenen Zuthaten und Aenderungen mich gänzlich enthaltend, habe ich mich bestrebt, in dem von mir gefertigten Auszug ein möglichst treues, nur ins Kürzere gezogene Nachbild des Scriverschen Seelenschatzes zu geben." Es sind 52 Betrachtungen auf je 5—7 Druckseiten, in schlichter Sprache, wohlgeeignet (vielleicht hier und da mit leichten Veränderungen im Ausdruck) in kirchlichen Betstunden zum Vorlesen verwandt zu werden. Auch zum häuslichen Gebrauch zu sonntägl. Familienandachten dürften sie wohl mit Segen gebraucht werden.

Starke, Synopsis u. s. w. das ist kurzgefaßter Auszug der gründlichsten und nutzbarsten Auslegungen über alle Bücher der heil. Schrift. Ein Handbuch für Lehrer in Kirchen, Schulen und Häusern, sowie für alle Studirende und Liebhaber der heiligen Schrift. Berlin, Beck. 1865.

Dieses große, bis in die neueste Zeit von praktischen Geistlichen immer noch gesuchte und in Ehren gehaltene Bibelwerk erschien zuerst 1733 und von da bis 1757 in vier Ausgaben. Der Verfasser, Pastor prim. zu Driesen in der Neumark, erzählt selbst im Vorbericht, wie er zur Ausarbeitung dieses Werkes gekommen sei: Ich habe im Anfange meines Studirens, weil ich als ein posthumus von meinen Eltern keine Mittel hatte, mir wenig Bücher anschaffen können; nachdem ich aber die Freiheit, mich einer fremden, guten theologischen Bibliothek zu bedienen, und endlich selbst durch Gottes Segen einen eigenen Vorrath exegetischer Bücher bekam, auch daher großen Nutzen für mich und meine Gemeinde verspürte: so entstand in mir ein großes Verlangen nach einem bibl. Werk, welches den Mangel einer guten Bibliothek ersetzen könnte, zum Dienst und Gebrauch derer, welche große Werke nicht kaufen können und wollen, oder welche weitläufige Erklärungen zu lesen nicht allemal Zeit haben u. s. w.

Das Buch soll nun in ca. 55 Doppellieferungen zu 10 Sgr. aufs Neue erscheinen.

Ref. hat bisher das Starkesche Bibelwerk nicht besessen, auch nicht benutzt, aber öfter tüchtige, praktische Geistliche über dasselbe urtheilen hören — sowohl früher, als auch jetzt bei der erneuten Herausgabe. Diese Urtheile gingen zumeist dahin (und damit möchte Ref. nach Durchsicht der ersten ihm vorliegenden Lieferung übereinstimmen), daß es zwar ein reichhaltiges Werk sei, aber auch viel „Ballast" enthalte und eine tüchtige Umarbeitung desselben sehr zu wünschen gewesen wäre. Mögen indeß Geistliche sich immerhin ein solches Werk noch anschaffen; was die Lehrer anbetrifft, denen 20 Thaler für ein Werk, und wäre es eine Bibelerklärung, auszugeben keine leichte Sache ist, so will es uns scheinen, als kämen sie mit den neuesten Bibelerklärungen (z. B. Gerlach und Dächsel — vielleicht noch mit Hinzunahme des bibl. Wörterbuchs von Zeller) billiger und besser zum Ziel. H.

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Lehrervereine mit christlichem Bekenntniß.

I. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland-Westfalen.

(Eine freie Umschau auf dem Gebiete seiner 17jährigen Geschichte.)

„Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken."

(Schluß.)

Was dem Vereine wieder zu rechtem Leben verholfen hat, ist, kurz zu sagen, das lebendige Gotteswort, die fleißige Beschäftigung mit der heil. Schrift: das Mittel dazu waren die kleinen sog. „Bibelconferenzen." In diesen Blättern ist schon einmal von denselben die Rede gewesen in der Abhandlung des Herausgebers „Der Lehrerstand und die christl. Klassiker," Schulblatt 1860 Nro. 8. Damals hatten sie aber noch nicht manches Jahr bestanden; ihre Einwirkung auf den größeren Verein ließ sich mehr hoffen, als deutlich besehen. Jetzt liegt sie in Thatsachen vor Augen.

Diese kleinen Conferenzen gingen nicht aus einem vorher überlegten, umständlichen Plane, sondern wesentlich aus dem Gefühl eines inneren Bedürfnisses hervor; man dachte nicht daran, an Anderen zu missioniren, sondern wollte sich selber nützen. In diesem Sinne verbanden sich im Jahre 1856 drei bergische Mitglieder des evang. Lehrervereins, um alle 14 Tage einen ganzen freien Nachmittag der Besprechung eines Bibelabschnittes zu widmen. Sie hatten zwar, um zu ihrem Versammlungsort zu gelangen, einen ziemlichen Weg zu Fuß zurückzulegen, der namentlich im Winter oft beschwerlich war. Dies schreckte sie jedoch nicht ab; sie fingen rüstig an und haben treulich ausgehalten. Ehemals hatten sie näher zusammengewohnt und damals mit andern Collegen, die ebenfalls zum evang. Vereine gehörten, eine monatliche Kreisconferenz gehabt. Wie überall war auch diese Kreisconferenz längst eingegangen; ein College war gestorben, ein zweiter in einen andern Kreis versetzt worden, und ein paar hatten andere Gemeinschaften liebgewonnen: nur zwei waren übriggeblieben, aber zu einem Collegium gehören bekanntlich wenigstens Drei. Als dieser Dritte nun sich fand, war der Ring wieder geschlossen. Sie hätten nun wohl ihre Verhandlungen auf dem alten Fuße, wonach man nur die Schularbeit besprach, einrichten können; allein die Stimme ihres innersten Bedürfnisses gab andern Rath. Zudem hatten sie mittlerweile Erfahrungen gemacht. Was eine ernstlich angefaßte Schriftbesprechung zur Förderung des christlichen Lebens und auch zur Ausrüstung für den besondern Dienst in der Schule austragen kann, war ihnen schon im Verkehr mit ernsten Christen andern Standes deutlich geworden. Zudem war Einer von ihnen schon früher an einer ähnlichen Conferenz betheiligt gewesen, die der Herr Pastor Jaspis in Elberfeld (jetzt Generalsuperintenden in Pommern) gegründet hatte. Wer mit den trefflichen Schriften dieses Mannes

Digitized by Google

bekannt ist, weiß, daß derselbe stets auf eine umfassende Verwerthung der Bibel sowohl in den Schulen als in der Vorbildung und Fortbildung der Lehrer gedrungen hat. Demgemäß hatte er denn auch im Jahre 1854 die erwähnte Bibelconferenz in Unterbarmen veranlaßt, zu der sich alle drei Wochen eine ziemliche Zahl von Lehrern aus Barmen und Elberfeld zusammenfand. Herr Pastor Jaspis verstand es, die Besprechung so interessant wie fruchtbar zu machen, und würde daher die Zahl der Theilnehmer ohne Zweifel sich stetig gemehrt haben, zumal die Lehrer nur an der höheren Begabung merkten, daß ein Pfarrer in ihrer Mitte war, indem derselbe auch nicht einmal als Vorsitzender, sondern nur als primus inter pares betrachtet sein wollte. Die Conferenz hat etwa ein Jahr lang bestanden. Als ihr Primus dann zum Primus der Pommerschen Geistlichen berufen wurde, löste sie sich leider wieder auf: die Conferenz hatte noch nicht so viel innern Zusammenhalt gewonnen, um ohne Leitung bestehen zu können.*)

Jene drei Freunde setzten, wie bemerkt, ihre Bibelconferenzen treulich fort; fast ein ganzes Jahr lang blieben sie allein, neue Theilnehmer wollten sich im brem Kreise (Lennep) nicht finden. Das machte sie indeß nicht irre; sie wußten, was sie wollten, und wurden immer gewisser, daß sie auf einem guten Wege seien. Etwa ein halbes Jahr nach Gründung dieser ersten Gemeinschaft, traten auch an einem anderen Orte (in Bohwinkel bei Elberfeld) etliche Mitglieder des evang. Lehrervereins zu einer solchen Conferenz zusammen; hier war das Terrain günstiger, denn nach Jahresfrist hatte sich schon ein Kreis von 10—12 Collegen zusammengefunden, darunter auch solche, die dem evang. Lehrerverein noch nicht angehörten. Von da ab aber regte sich auch — bald heimlich, bald offen — viel Widerspruch gegen diese Conferenzen, obwohl sie ganz stille ihren Weg gingen, Niemanden belästigten und selbst nicht einmal im evang. Schulblatte von sich reden machten: die gute Sache sollte sich unter Gottes Segen selber Bahn brechen. Und es ist geschehen, wenn auch Anfangs verhältnißmäßig langsam. Nachdem aber an einem dritten, dann an einem vierten Orte sich ein Häuflein von Freunden der Schriftforschung zu sammeln begann, griff die Idee der Sache immer entschiedener durch: jetzt, neun Jahre nach jenem Anfang, ist das Gebiet des evang. Lehrervereins, wenigstens am Niederrhein und in den nächstgelegenen Distrikten der Mark, mit einem Netz solcher Bibelgesellschaften überzogen. Auf einem Umwege hat also der große Verein seine früher verloren gegangenen kleinen Kreisverbände wiedergefunden, wofür er Gott danken möge; denn ohne solche kleine Gruppen ist eine über das Land zerstreute Gesellschaft mit einer alleinigen

*) Damals war auch zwischen dem Herrn Pastor Jaspis und dem Herausgeber des evang. Schulblattes der Plan verabredet worden, gemeinsam eine pädagogische Zeitschrift herauszugeben. Im Blick aber auf den schwächlichen Stand des evang. Lehrervereins, der nicht einmal im Stande gewesen, die seit sieben Jahren bestehende Schulchronik aufrecht halten zu können, hatten sie nicht den Muth, das Blatt selbstständig auftreten zu lassen, und versuchten daher, den Redakteur der theolog. „Bonner Monatsschrift" dafür zu gewinnen, daß das projectirte Schulblatt zunächst als Beilage zur „Monatsschrift" ausgegeben werde. Dieser — der einige Jahre nachher verstorbene Max Göbel — glaubte aber ihrem Wunsche nicht willfahren zu dürfen, weil seine „Monatsschrift" selbst nur nothdürftig ihr Leben friste. So mußte ihr Plan damals aufgegeben werden, weil sie — was eben sehr verkehrt war — nur darauf sahen, was ihnen in Rheinland und Westfalen an Hoffnung vor Augen lag. Hätte das evang. Schulblatt, als es 1857 selbstständig erschien, lediglich auf das literarische Bedürfniß der rhein.-westf. Lehrer speculirt, so würde es auch damals noch viel zu früh sich in die Welt gewagt haben.

Digitized by Google

Jahresversammlung so wenig ein wirklicher Verein, als ein aufgeschütteter Steinhaufen ein Gebäude ist. Möchte man doch überall, wo die Gründung eines landschaftlichen Lehrervereins guter Art beabsichtigt wird, sich diese Wahrheit zu Nutze machen: man wird dann vielleicht langsamer, aber desto sicherer bauen.

Es wird jetzt wohlgethan sein, der Idee dieser Bibelconferenzen, wie man hier zu Lande sie versteht, noch etwas näher zu treten, — den fernen Lesern zur Verdeutlichung der Sache und dem evang. Lehrerverein zur Erinnerung, was er in diesen Instituten besitzt, und wie er sich dieselben immer mehr zu nutze machen kann. „Ein Jeder nehme wohl in Acht, was ihn zu Ehren hat gebracht." Wäre die christliche und näher die evangelische Kirche deß stets eingedenk geblieben, wie und wodurch zunächst sie gegründet worden ist, so würde sie jetzt nicht so kopf- und herz- und gliederkrank sein.

Seit der christlichen Wiederbelebung des pädagogischen Gebietes ist es oft gesagt und fast zu einem Gemeinplatz geworden: Die Bibel muß Grundlage der Volksbildung sein. Sehr, sehr wahr; aber bevor dies realisirt werden mag, muß erst noch manches Andere anders werden. Soll die heil. Schrift Grundlage der Volksbildung werden, so muß sie vorher auch Grundlage der Lehrerbildung sein. Auf diese beiden Ziele haben die preuß. Regulative bekanntlich mit Nachdruck hingewiesen und, sofern sie im rechten Geiste zur Ausführung gekommen, sind wir diesem Ziele auch näher gerückt. Allein es steht noch Viel im Wege, was überwunden und weggeräumt werden muß. Vorab wird die Volksschule und die Bildung ihrer Lehrer erst dann fest und gerade auf ihrem Fundamente, der Bibel, stehen können, wenn auch die höheren Schulen — Gymnasien, Real- und höhere Mädchenschulen — fest und gerade auf dieses Fundament gestellt sind; denn wahre und falsche Theorien schreiten wie das Wasser von den Höhen zu den Niederungen fort, nicht umgekehrt. Es ist nicht wahr, ist auch in vorregulativischen Zeiten nicht wahr gewesen, — wie man angeklagt hat — daß die Volksschule weiter vom Evangelium abgewichen sei, als die höhern Bildungsanstalten: das Umgekehrte ist wahr und zwar heute kaum minder als ehedem. Ist denn damit alles zurecht gestellt, wenn an diesen Anstalten wöchentlich 2 Stunden Religionsunterricht und eine sog. Andacht abgehalten und die Schüler zum Kirchengehen befohlen werden?*) Ist's denn zu viel, wenn Jemand fordert, daß jeder Ordinarius in seiner Klasse für die Andacht und die christliche Unterweisung verpflichtet sein, diese Pflicht gern übernehmen, und sich um keinen Preis davon dispensiren lassen soll? Ist die Religion bloß Sache der Theologen, oder ist sie nicht vielmehr jedem Menschen, jedem Stande, jedem Fachlehrer ebenso nöthig wie die frische Luft? Wenn Huseland jedem leidlich Gebildeten zumuthet, in seinem 30. Jahre seinen Leib und dessen Gesundheitsbedingungen zu kennen: ist es dann zu viel, denselben auch zuzumuthen, daß er wisse, wo und wie die Seele Heil und Frieden finden könne? und daß ein studirter Schulmann, welches Zeichens er auch

*) Ref. ist allerdings der Meinung, daß in den höhern Schulen mehr Religionsstunden sein sollten oder wenigstens täglich eine Andacht im Anschluß an eine Bibellektion; doch will er seine aparte Ansicht gern preisgeben, wenn dagegen unumwunden gelten soll, was H. Thiersch sagt: „Es ist nicht zu wenig Religionsunterricht in den Schulen, sondern zu wenig Religion in den Lehrern."

Digitized by Google

sei, wisse, wie man Unmündige im Wege dieses Heils unterweise? Wir wissen wohl, solche Zumuthungen würden den meisten Lehrern an den höhern Schulen höchst lächerlich klingen, so lächerlich, wie es vor 30—50 Jahren in den Ohren der Elementarlehrer geklungen hätte, wenn ihnen gesagt worden wäre, auf ihrem Stundenplan müsse für jeden Tag eine Religionsstunde verzeichnet sein, was doch jetzt Vorschrift ist. Es kommt Einem eben Alles lächerlich vor, was uns wider den Sinn streicht. „Wie sollen sie glauben, wovon sie nichts gehört haben? wie sollen sie hören ohne Prediger?" — Obschon das Schulwesen nicht so ganz jung mehr ist, so gibt es doch verhältnißmäßig noch wenige wissenschaftliche Werke über Pädagogik und Didaktik, die das gesammte Bildungsgebiet umfassen; aber wie viele gibt es unter diesen wenigen, die das Herz und den Muth haben, rund und deutlich zu sagen, was die Bibel für die Bildung überhaupt und insonderheit für die höhern Schulen sein wolle und sein könne? Nimmt man das, was z. B. ein Göthe über die Bedeutung der heil. Schrift für die Volksbildung gesehen und gesagt hat*) (S. Schlbl. 1865, Nr. 1.) und vergleicht damit, was z. B. Palmer's „Evangelische Pädagogik", von der man doch etwas „Ganzes vom Evangelio" erwarten darf, hierüber den höhern Schulen vorhält, so klingt sein Zeugniß wenigstens in unserem Ohren fast matt und schwach, oder genauer: kirchlich-traditionell. Auch Herder hat, trotz seiner schwankenden theologischen Stellung, in die Bedeutung der heil. Schrift als Bildungsmittel einen tiefern Blick gehabt und entschiedener dafür gezeugt,**) als die neuere gläubige Theologie, soweit sie um die Pädagogik sich bekümmert, nach ihrem Maß und Standpunkt durchweg bekundet. Summa: Die vielgehörte Rede, die Bibel müsse Grundlage der Volksbildung sein, wird nicht zur Wahrheit werden, bis sie auch Grundlage der Lehrerbildung geworden; — das wird wiederum nicht eher geschehen, bis auch in den höheren Schulen die Bibel ihre rechte, vollwichtige Stelle erhält; — das aber hängt endlich wieder auch davon ab, ob die pädag. Wissenschaft aus der Bibel lernen mag, was darin für sie zu lernen ist, und ob sie demgemäß für die vollgültige Stellung derselben unter den Bildungsmitteln mit einem unumwundenen Zeugniß eintreten will. Aber auch die wissenschaftliche Pädagogik ist abhängig, zumal wo es sich darum handelt, was die Schriften der Apostel und Propheten in der modernen Cultur und Civilisation überhaupt gelten sollen. Woher soll diese Wissenschaft allein Adlersflügel nehmen, um sich über all den Nebel und Wirrwarr unsers modernen Lebens zur hellen Himmelshöhe aufzuschwingen und das Unglaubliche — die Tugenden Gottes — glauben und predigen zu können? Wie soll die Pädagogie festhalten, daß aller Segen daran gebunden sei, wie man Gott und Sein Wort ehre, wenn z. B. der christliche Staat, der die Demagogie handhabt, in den Fundamentstücken der Volkserziehung, in den Gesetzen über die Ehe und über den Sabbath, von dem, was Gottes Wort darüber setzt, ein Beliebiges abziehen zu dürfen meint? Und wie viel erst gilt die Bibel in den Fragen, worin heut zu Tage allermeist das öffentliche Leben kreist und ächzt und stöhnt, — in den Fragen der politischen und socialen Ordnung? Man kann eine Reihe von theologischen Schriften aufschlagen z. B. von Ebrenfeuchter, Schlottmann, Riehm u. s. w., und man begegnet überall der übereinstimmenden Behauptung, daß die Staatswissenschaft, die Socialistik

*) Göthe's Werke, B. 53. S. 81. Ausg. 1833.

**) Vgl. Herder's Schrift: „Briefe, das Studium der Theologie betreffend."

Digitized by Google

und noch manche andere wissenschaftliche Disciplinen unendlich Viel aus der heil. Schrift, zumal aus dem Alten Testament, lernen könnten. Aber wo sind die Juristen und Socialisten, die dort lernen wollen? und wie viel — so muß man doch auch fragen — haben ihnen die Theologen vorgearbeitet und dadurch zum Lernen Lust gemacht?*) Haben sie nicht — die gelehrten und praktischen — durch ihr Streiten über die Bibel und neben der Bibel die Laien vor diesem Buche zurückgeschreckt? — Ziehen wir nun nochmals die Summa: Es ist ein Großes um die Wahrheit, daß die heil. Schrift Grundlage der Volksbildung sein solle, aber eben darum wird ihre Verwirklichung auch durch hundert hindernde Haken aufgehalten; den größten dieser Haken aber haben wir noch nicht einmal genannt: es ist die Heuchelei und der Selbstbetrug Derer, welche vor der Bibel alle möglichen Complimente machen, aber, wo mit ihrer Geltung Ernst gemacht werden soll, sich still bei Seite drücken oder sich wiederum durch ein Abas-Compliment zu helfen suchen.

Nach dieser Umschau wird dem geneigten Leser die Idee der kleinen Bibelconferenzen und ihre Bedeutung wohl etwas heller werden. Nicht als ob jene drei Freunde und die, welche ihrem Beispiele folgten, für ihre Person weit ausschauende reformatorische Pläne im Sinne gehabt hätten. Sie folgten, nochmals bemerkt, vorab lediglich einem innern persönlichen Bedürfniß; doch aber war ihnen klar, und die Erfahrung machte sie deß immer gewisser, daß der betretene Weg für den Lehrerstand, sofern dieser sich dazu bekennen will, und für die Schule von weittragender Bedeutung werden müsse. Sie wünschten mit dem allbekannten Satze von der rechten Grundlage der Volksbildung vollen Ernst zu machen, soweit dies in ihren Kräften stand, und gingen darum vorab darauf los, ihre eigene Bildung recht fest auf dieses Fundament zu stellen. Die schlichte Thatsache, daß ein Kreis von Schulmännern aus freiem Entschluß Jahr aus Jahr ein alle 14 Tage einen ganzen Nachmittag der Schriftbetrachtung widmet, ist ein Zeugniß für die Wahrheit, das auch von den blödesten Augen nicht übersehen und vom entschiedensten Widerwillen nicht ignorirt werden kann. Die kurze Geschichte der Bibelconferenzen hat dies schon zur Genüge bestätigt. Das halte man einmal fest: der Fingerzeig wird weiter führen.**)

---

*) Der als Schriftsteller auf dem Gebiete der Medicin bekannte Dr. Fränkel, weiland prakt. Arzt in Elberfeld, erzählt in einer seiner Schriften: Bei der Ausarbeitung eines Buches über die Hautkrankheiten sei er beim Aufsuchen der ältesten literarischen Zeugnisse über diesen Gegenstand auch daran erinnert worden, daß in dem ältesten bibl. Buche ein solches Dokument vorliege: Die bekannte Beschreibung des Aussatzes. Als aufgeklärter Jude hatte er seit Langem kein hebräisches Testament mehr in der Hand gehabt, vielleicht seit seinen Kinderjahren niemals ein solches mit ernstlicher Absicht zur Hand genommen; jetzt suchte er es in seiner Bibliothek wieder auf. Das betreffende Kapitel im Leviticus wurde gelesen, dann nochmals und zum dritten Male gelesen. Er war ganz frappirt von dieser Beschreibung, die mit so wenigen einfachen Worten doch alles Wesentliche deutlich hervorzuheben wußte. Er dachte, wie viel Worte, ja wie viele Druckseiten unsere jetzige medicinische Wissenschaft dazu gebrauchen und doch schließlich nicht mehr sagen würde, als hier auf so knappem Raume steht. Von dieser rein äußerlichen Beobachtung gefesselt, las er unwillkürlich weiter, und — daß ich es kurz sage — der Mann ist am Bibellesen geblieben, bis er ein Christ wurde.

**) Ein merkenswerthes Zeugniß über den Einfluß der Bibelbesprechungen berichten uns die Kirchen- und die Litteraturgeschichte Frankreichs

In der nachreformatorischen Zeit hat sich ein Mal auch in der katholischen Kirche jenes Landes der Geist eines freien evangelisch-christlichen Lebens mächtig geregt und zwar namentlich auch in Klöstern: es war die sog. Jansenistische Bewegung im 17.

Digitized by Google

Wie vorhin erwähnt wurde, wollten diese regelmäßigen Bibelbesprechungen anfänglich unter den Lehrern wenig Anklang finden, selbst innerhalb des evangelischen Lehrervereins; draußen aber erhob sich auch heftiger Widerspruch, natürlich mehr hinter der Hand, nicht laut und öffentlich, weil auch die Bibelfreunde still ihren Weg gingen, indem sie ja nicht an Andern, sondern lediglich an sich selber missioniren wollten. Manche Lehrer und sogar Pastoren legten bedenklich den Finger an die Nase und fragen einander: Was will das werden? ist das nicht Einseitigkeit, oder führt es nicht dazu? Ein Pfarrer meinte, ob auch wohl die Lehrer hinlänglich biblisch geschult wären, um ohne theologische Leitung sich vor gefährlichen Ketzereien hüten zu können? ein Anderer rieth einem Lehrer, er möge doch lieber mit seinen Collegen eine Conferenz zum Studium der Geschichte und Geographie oder der Naturkunde veranstalten, als sich solchen Bibelbesprechungen anschließen; Bibelstudium sei doch eigentlich nur Sache der Theologen. Ein exquisiter logischer Kopf fand sogar, Bibelconferenzen zu bilden sei Sonderbündelei, weil daran doch nicht Alle sich betheiligen würden; daß Diejenigen, welche etwa mit ihm eine Conferenz für Landwirthschaft oder für Gesangübung oder für Rhetorik ꝛc. besuchen, obwohl daran auch nicht Jeder sich betheiligen kann oder mag, eben dasselbe thun, nämlich ihrem besonderen Bedürfniß oder ihrer Neigung nachgehen, fiel dem scharfsinnigen Mann natürlich nicht ein. Doch warum sollen wir hier all das Gerede aufzählen, was über die Bibelbesprechungen anfänglich ausgeschüttet wörden ist? Die vorstehenden Exempel werden zur Veranschaulichung genügen. Nur einige Bemerkungen möchten wir gegen etliche Widerreden noch beifügen.

Es möchte Jemand denken, wo die Bibelconferenzen reichlich Eingang fänden, da könnte doch wohl eine gewisse Einseitigkeit Platz greifen, namentlich in der Art, daß man in andern Beziehungen seine Fortbildung vernachlässige. Gewiß, das könnte geschehen, auch ist eine Versuchung dazu nicht zu verkennen, wie überall, wo Einer einer speciellen Neigung folgt, entweder der zur Musik, oder der zum Gesange, zur Landwirthschaft u. s. w. Also dieses Bedenken kann man an der Reihe herumschicken, und es wird überall an die richtige Adresse gelangen, selbst da, wo keine andere Vorliebe als die zur Faulenzerei oder zum Wirthshaus überwiegend ist. Uebrigens wüßte ich auch nicht, welcher Gegenstand dem nicht-studirten deutschen Lehrer für seine Weiterbildung näher läge als die heilige Schrift — noch ganz abgesehen von ihrer Bedeutung für sein inneres Leben, — zumal auf keinem anderen Gebiet ein

---

Jahrhundert, als deren Mittelpunkt das Cisterzienser-Kloster Port-Royal bei Paris galt. Zwei Namen aus ihrer Mitte — Paskal und Fenelon — kennt man auch in weiteren Kreisen. Die Kämpfe der Jansenisten, den scharfsinnigen und frommen Paskal an der Spitze, wider die Jesuitenpartei, und ihre schließliche Niederlage und Ausrottung sind auch bekannt. Weniger bekannt aber ist, daß diese evangelisch-christliche Lebensregung auf katholischem Boden vorzugsweise durch gemeinsame Bibelbesprechungen — Conférences genannt — ihre Nahrung erhielt und daran ihr äußeres charakteristisches Kennzeichen hatte. Der fromme Spener, welcher später diese Besprechungen, die er collegia pietatis hieß, auf deutschen protestantischen Boden verpflanzen wollte, mußte darob sein Leben lang allerlei Ketzernamen tragen. „Der Churfürst von Sachsen," so spottete man, „hat einen Oberhofprediger berufen und statt dessen einen Schulmeister bekommen." —

Aus der Mitte der Jansenisten ging auch die erste vollständige franz. Bibelübersetzung hervor — durch Sylvestre de Sacy; und den Schriften Paskals und Fenelons verdankt die moderne französische Litteratur ihre erste Ausbildung und ihren damaligen außerordentlichen Aufschwung. (Vgl. Goebel, „Die Geschichte des christlichen Lebens in der rhein.-westf. Kirche," Bd. II. S. 189 ff.)

Digitized by Google

eigentliches Quellenstudium und damit ein wirklich selbstständiges Urtheilen auch ohne einen großen Apparat von Vorkenntnissen, Mitteln u. s. w., so leicht zugänglich ist, als gerade hier. Man vergleiche nur, was zu einem Quellenstudium auf dem sprachlichen, historischen, physikalischen ꝛc. Gebiet erfordert wird. Kraft meines Auftrages als Berichterstatter darf ich wohl wider die vermuthete Einseitigkeit auch die Thatsache notiren, daß von den mehr erwähnten 3 Freunden der Eine, ein Landlehrer, gerade zu jener Zeit eifrig mit dem Erlernen des Englischen und Französischen beschäftigt war und im Verfolg seine Lektion in der That gut gelernt hat, und der Andere damals wie späterhin, noch fleißiger als früher seiner Liebe zu naturwissenschaftlichen Dingen nachgegangen ist. Auf Verlangen stehen auch noch andere Thatsachen dieser Art zu Dienst.*)

*) Wenn eine Bibelconferenz ihre eigenthümliche Wirkenskraft beweisen soll, so kommt freilich viel darauf an, wie sie eingerichtet ist, wie der geistige Verkehr in ihrer Mitte sich vollzieht. Es läßt sich eine solche Conferenz denken, wo der Gedankenverkehr ziemlich langweilig von statten geht, sei es, daß man das Himmel und Erde umfassende Gotteswort in zu enge menschliche Fesseln einschnürt, oder daß man sich nicht gewöhnt, recht viel zu fragen, oder endlich, daß man sich in der Erörterung solcher Fragen schon mit ungefähr zutreffenden Antworten begnügt. Die Uebung im Fragen, und das ernsthafte Suchen nach der wirklich zutreffenden, nach einer einschlagenden Antwort kann Ref. den Bibelfremden nicht genug empfehlen; denn nichts ist dem Credit der heiligen Schriften nachtheiliger als eine oberflächliche Behandlung. Für Lehrer ist Bengels „Gnomon" dazu noch immer der beste Wegweiser; man kann zwar in der Darstellung (zumal in der deutschen Uebersetzung) eine gewisse Lebendigkeit und Frische der neuern Theologie vermissen, dagegen tritt aber auch der heilige Ernst und das sorgfältige Durchforschen des Textes desto entschiedener hervor. Das Allerbeste freilich ist, wenn in der Bibelconferenz sich einer findet, der es versteht, die Andern zum Fragen und zum Selbstsuchen der Antworten anzuregen. Die Antworten vorzusagen, wohl gar vorzusagen, bevor die Fragen gestellt sind, ist eine heillose, dumm- und schläfrigmachende Methode; dadurch ist schon manch aufkeimendes Interesse an der Schriftforschung wieder erstickt worden.

Ref. besuchte einst einen Collegen, um ein paar Tage bei demselben zuzubringen. Im Verlauf des Gesprächs erzählte der Freund unter andern mit sichtlicher Freude, daß es ihm gelungen sein, in seinem Schulbezirk einen kleinen Verein zu gemeinsamer Bibelbesprechung zu Stande zu bringen. Seine Freude hatte theilweise auch darin ihren Grund, daß unter den Mitgliedern des Vereins etliche waren, die sich in separatistischem Sinne von der Kirche fern hielten, und die er wieder zu ihr zurückzuführen hoffte. Da in meine Besuchstage gerade ein Vereinsabend fiel, so lud er mich ein, an demselben Theil zu nehmen, bemerkte aber dabei, ich dürfe meine Erwartungen hinsichtlich der Besprechung nicht zu hoch spannen. Diese Aeußerung fiel mir auf, da ich den Freund als einen Mann kannte, der zur Leitung einer solchen Besprechung in jeder Beziehung geeignet schien, und die Mitglieder, nach seiner Beschreibung, sämmtlich ernstgesinnte und bibelkundige Leute waren. Am Abend fanden sie sich pünktlich ein, ihrer 7 oder 8, schlichte Handwerker. Nach Gesang und Gebet nahm die Besprechung ihren Anfang, oder vielmehr der Vortrag des Amtsbruders; denn er las einige Verse des Kapitels vor und erklärte sie dann ausführlich, wie etwa ein Pastor in einer sog. Bibelstunde. War die Erklärung zu Ende, so frug er regelmäßig, ob Jemand etwas „dawider" zu bemerken hätte. Von den guten Zuhörern sagte dann etwa Einer, er sei mit den Erläuterungen einverstanden, oder ein Anderer gab etwas aus seiner Erfahrung zum Besten, um damit gleichsam noch ausdrücklicher sein Einverständniß zu bezeugen; die Uebrigen blieben stumm, kurz, eine eigentliche Besprechung kam nicht zu Stande: der liebe Vorsitzende hatte ihnen faktisch, wenn auch ohne Wissen und Willen, die Zunge gebunden. Ich als Gast hörte natürlich schweigend zu. Als auf diese Weise eine halbe Stunde und mehr verflossen war, wandte sich der Amtsbruder an mich mit der Aufforderung, nunmehr meinerseits auch Etwas zum Besten zu geben. Mit Fleiß stimmte ich zunächst dem bereits Geredeten ausdrücklich bei, und fügte dann hinzu, daß ich mir erlauben wollte, im Anschluß an den Text einige Fragen zu stellen, über welche sich die Anwesenden gefl. aussprechen möchten. Die Fragen wurden gestellt und mit einigen Erläuterungen über ihren Sinn und ihre Tragweite begleitet. Aber siehe, wie sich da die Scene veränderte! Es war,

Digitized by Google

Es möchte ferner Einer einreden wollen, er an seinem Theil könne den Zweck der Bibelconferenzen anerkennen, allein man thue des Guten zu viel; die kleinen Kreisverbände des evang. Lehrervereins würden besser thun, zu ihrer ursprünglichen Weise in den Jahren 1849 und 50 zurückzukehren, wo man prakt. Schul- und Erziehungsangelegenheiten besprochen habe; man könne ja neben diesen auch jedes Mal einen Schriftabschnitt besprechen, nur müsse auch dieses wieder in Absicht auf den Schulgebrauch geschehen. — Sofern diese Einrede ebenfalls aus dem Gefühl eigenen persönlichen Bedürfnisses hervorgeht und nicht durch eine verborgene Abneigung gegen die Bibelconferenzen capriciirt ist, würde Ref. hoffen, bald mit ihr sich verständigen zu können. Er würde sagen: Lieber Freund, ist das Deine ehrliche Ansicht, so bleibe dabei und handle darnach; lasse aber Andere auch ruhig ihrer Meinung nachgehen; lege ihnen nur nichts in den Weg, sie werden Dich auch nicht belästigen. Wohnst Du in einem Kreise, wo noch keine Bibelconferenz besteht, so hast du ja freien Raum zu versuchen, ob du unter Deinen Collegen Etliche für das gute Bekenntniß des evangelischen Lehrervereins gewinnen und mit ihnen eine Kreisconferenz nach Deinem Gefallen gründen kannst; es braucht dann zwischen Euch und den Bibelbesprechungsfreunden nur der friedliche Wetteifer zu herrschen, wer am treuesten vor Gottes Augen im Sinne des guten Bekenntnisses arbeitet, und welche Form der Kreisconferenzen am längsten bestehen und am besten für den evang. Lehrerverein missioniren kann. Wohnst Du aber in einem Distrikt, wo bereits eine Bibelconferenz besteht, so möchte ich Dir um Deinetwillen rathen, Dich zunächst ihr anzuschließen, und Dich in aller Treue fleißig daran zu betheiligen. Bleibst Du dann nach Jahresfrist noch Deiner

---

wie wenn die Gemüther von einem Banne und die Zungen von geheimen Banden frei geworden wären. In lebhafter und doch friedlicher Unterhaltung ging nun der Abend zu Ende, für Alle, wie sie sagten, viel zu früh. Der Fröhlichste aber war der liebe Amtsbruder, dem jetzt ebenfalls auf einmal klar geworden, daß er bisher mit aller seiner Mühe doch die Geister mehr gebunden als frei gemacht hatte.

Wo eine Conferenz sich zu Bibelbesprechungen entschließt, da wird sie in der Regel sich auf Lehrgeldzahlen gefaßt machen müssen. Man darf sich aber nicht abschrecken lassen, wenn es Anfangs nicht nach Wunsch gehen will; es lernt Niemand schwimmen, wenn er nicht ins Wasser gehen will. Zu der Schwierigkeit, welche in der Sache überhaupt liegt — die sich auch zeigen würde, wenn etwa ein Werk aus unserer modernen klassischen Litteratur gemeinsam durchgesprochen werden sollte,—kommt aber auch noch eine eigenthümliche Ungeschicklichkeit, welche wir geschulte protestantische Christen mit an die Bibel heranbringen. Das Uebel läßt sich mehr fühlen, als deutlich bezeichnen. Mir kommt es so vor: Durch die Weise, wie vielfach in Kirche und Schule mit der Bibel umgegangen wird, ist über ihre Gedanken ein Netz von fertigen Begriffen geworfen, sage von fertigen, denn sie haben sich nicht aus fleißiger Lektüre nach und nach durch selbstthätige Analyse gebildet — gleichsam als ein krystallisirter Niederschlag aus dem flüssigen Stoffe — sondern nach der ehrwürdigen dogmatischen Methode Euklids wurde Lehrsatz oder Begriffserklärung hingestellt, und dann hieß es: Nun wollen wir in der Bibel den Beweis dafür suchen. Aber wo man auch nicht stricte an diese strenge Manier sich bindet, spielt das Darbieten fertiger Begriffe oder das verfrühte Hindrängen auf Begriffsbildung immer noch eine große Rolle. Die Folge ist das, was jeder an sich selber gewahren kann, wenn ihm später die Augen dafür geöffnet werden: in den biblischen Reden, Sprüchen und Worten, die doch gewiß lebendige organische Gebilde sind, sieht man mehr oder weniger nur starre Petrefakten, die als solche immer noch interessant sein mögen, aber in dem Maaße, als sie starr geworden, auch ihre Keimkraft verloren haben. —

Es mag sein, daß irgend ein Leser hierbei denkt, er an seinem Theile spüre von diesem Uebel nichts. Er mag Recht haben; aber mir gilt das als ein sicheres Zeichen, daß er ein lebendiger Beweis für meine Klage ist.

Digitized by Google

früheren Ansicht treu, so schlage den übrigen Gliedern vor, sie möchten Dir zu lieb die Sache etwa so einrichten, daß abwechselnd eine Bibelconferenz und dann eine Schulconferenz gehalten werde; Du darfst ihnen aber nicht zumuthen, die Bibelbesprechung bloß so nebenbei abzumachen, weil sie aus Erfahrung wissen, daß dabei Wenig herauskommt. Wollen Jene auf deinen Vorschlag nicht eingehen, so wirst du wohl thun, in aller Geduld den Weg mit Ihnen zu gehen, bis es ihnen vielleicht später auch gefällt, nunmehr mit Dir zu gehen. Jedenfalls darf Dich Deine Minoritätsstellung nicht verleiten, der guten Sache durch üble Nachreden hinderlich zu werden, sonst könntest Du Schaden nehmen. Wenn Du aber auch ernstlich bedenken willst, daß die Bibelconferenzen bereits thatsächlich sich bewährt haben, sowohl in der Erfahrung der einzelnen Glieder, wie in der Geschichte des evang. Lehrervereins, der eben durch sie erst recht zu Blut und Kräften gekommen ist; wenn Du weiter bedenken willst, welche weittragende Bedeutung dem Princip der Sache beiwohnt, für welches Princip diese kleinen Gemeinschaften als thatsächliche, nicht wankende und nicht weichende Zeugen da stehen sollen, bis es unter Gottes Segen mit Hülfe einflußreicherer Mittel und Kräfte zum Siege hindurchgedrungen, d. h., bis der Satz: Gottes Wort soll die Grundlage der Pädagogik, der Lehrer- und der Volksbildung sein, rechtlich und faktisch zur Wahrheit geworden ist, — willst Du das ernstlich bedenken und zu Ende denken, so wirst Du, wie mich dünkt, Dich bald zu jenen energischeren Vertretern des Princips schlagen und nicht mehr wünschen, daß sie ihr Thun jetzt schon abschwächen und zu Dir sich schlagen sollen. —

So etwa würde Ref. mit Collegen dieser Art zu verhandeln versuchen und möchte nicht zweifeln, daß er endlich auch auf diesem Boden sich mit ihnen verständigen werde. Natürlich ist dabei vorausgesetzt, daß diese Leute dem an die Spitze gestellten Princip von vorn herein nicht abgeneigt seien. Sollten dieselben aber für all unsere Gründe sich ganz unzugänglich zeigen und dabei stehen bleiben, die Bibelconferenzen seien im Schulstande etwas Fremdartiges, eine „exotische Pflanze," — wie weiland Spener und seine Bibelbesprechungsstunden von der damaligen Orthodoxie genannt wurden —: so würden wir annehmen müssen, den guten Christenleuten sei irgendwo durch Feindes Hand etwas Aehnliches begegnet, wie dort den Knechten Davids, (2. Sam. 10, 4. 5.) und man könne ihnen nichts Besseres rathen, als David rieth: „Bleibet zu Jericho, bis euch der Bart wieder gewachsen ist."*)

*) Außer den genannten Lehrerkategorien, welche sich mit den Bibelconferenzen noch nicht befreunden können oder ihnen entschieden gegenübertreten, gibt es auch noch eine Art von Gegnern, die fast schwer zu rubriciren ist. Aeußerlich genommen, spielen sie auf kirchlichem Gebiet etwa die Rolle, welche man auf politischem und socialem Boden die der „richtigen Mitte" nennt. Treffender noch möchte ihr Bekenntnißstand „Complimenten-" oder „Acht-Uhr-Christenthum" genannt werden, denn wenn es gilt, vor der Bibel ein Compliment zu machen, desgleichen vor der Wichtigkeit des Religionsunterrichts und andern christlichen Dingen, so lassen sie es gewiß daran nicht fehlen, vorausgesetzt freilich, daß dies von oben vorgeschrieben ist oder doch gern gesehen wird und ihnen an drittem Orte keinen Schaden bringt. Wäre es vorgeschrieben oder in ihrer Umgebung Mode, drei Mal mehr zu glauben, als in dem umfangreichsten symbolischen Buche dargeboten ist, so würde es bei ihnen nicht fehlen, wenigstens nicht an den nöthigen Complimenten; natürlich würde es ihnen auch nicht viel verschlagen, sich mit weniger Glaubensartikeln begnügen zu müssen: jedoch bei dem Mehr wie beim Weniger stets unter der stillschweigenden Bedingung, daß es sich

Digitized by Google

Es möchte endlich ein Dritter sagen: Ihr lieben Bibelfreunde möget recht und wohl daran thun, das zu ehren, was ihr liebt, und euch zu nähren an dem, was euch Nahrung zu bieten vermag; allein unser Einer steht zu den bibl. Büchern anders; es sind menschliche Schriften, die wir auch nicht geringschätzen, aber sie doch wie alle historischen Culturwerke unter das Maß nüchterner Kritik stellen müssen; was diese nun über die israelitischen Schriftdenkmäler urtheilt, wißt ihr ja auch, nur respectirt ihr dieses Urtheil nicht; kurz: ihr macht die Bibel zum Mittelpunkt aller Literatur und Cultur, uns aber gilt sie zwar als ein schätzbarer, jedoch immer nur kleiner Ausschnitt aus diesem Kreise, dessen belebendes Centrum der natürliche, in stetem Fortschreiten begriffene Menschengeist ist. Also eure Bibelconferenzen wollen wir euch gönnen, aber wir können uns auf eurem Fuße nicht daran betheiligen. — So etwa möchte ein ehrlicher Fortschrittsmann sprechen; ich sage: ein ehrlicher, und meine einen solchen, dessen ehrliches Gesicht ein offenes deutsches Herz anzeigt. Die Fanatiker des Fortschrittes freilich und die Culturjesuiten — die führen allerdings eine andere Sprache, mit der wir uns hier nicht weiter befassen wollen. Mit jenen andern Leuten indessen, sofern ihr „Liberalismus" ihnen so viel Liberalität übrig gelassen hat, um auch Andern Freiheit zu gönnen, hat Ref. je und je gern verhandelt, insonderheit auch über das, was das Höchste und doch Jedem das Nächste ist. So möchte er auch dem obigen Sprecher gern Rede stehen. Leider gebricht es aber hier an dem erforderlichen Raum; denn wo zweierlei Anschauungen durch eine so weite Kluft getrennt sind, wie in diesem Falle, da nimmt sich ein solches Zwiegespräch aus, wie wenn ein Europäer und ein Amerikaner über den atlantischen Ocean hinüber mit einander conferiren wollten. So scheint es, aber es ist nicht immer so; und darum möchte Ref. seinen Widerpart geradezu einladen, sich auch einmal eine Bibelconferenz mit eigenen Augen anzusehen. Es könnte zwar geschehen, daß er eine anträfe, wo man sein Bedürfniß nicht versteht, wo er daher vom ersten Moment an sich fremd fühlt. Wollte er dagegen etwa in des Ref. Geleit einen solchen Gang machen und sich nicht verdrießen lassen, ihn auf freundliche Einladung noch ein und ein anderes Mal zu wiederholen, so würde ihm

außer der herkömmlichen Acht-Uhr-Religionsstunde nur um die Verpflichtung zu Complimenten handelt. Autorität und Majorität, wo die hübsch einig sind, da ist ihr behaglichstes Klima, da gedeihen sie zusehends; geratben jene aber in Conflict, dann wird die Noth der Armen groß. Man blickt sich nach rechts, man blickt sich nach links, — und manchmal gelingt's, auf diese Manier durchzukommen, aber zuweilen auch klemmt sich ein armer Schelm jämmerlich die Finger. Einen eigenen selbstständigen Gedanken haben diese Mode-Leute nie gehabt, und fiele Einem von ihnen einmal wider Willen ein solcher ein, so würde er vor sich selber erschrecken; denn wie soll er denselben wieder los werden? — Das Wunderlichste von allem Wunderlichen aber ist's ihnen, zu hören, daß eine ganze Conferenz stundenlang über einen biblischen Abschnitt, ja über einen einzigen Spruch sprechen und disputiren könne und doch der Stoff und das Interesse nicht zu Ende gehe. Die Guten haben Recht; warum sollten sie sich auch mit Fragen und Disputiren quälen, da für sie die Sache sehr plan und einfach liegt? Kahle Köpfe sind bekanntlich schnell und leicht früürt. —

Zuweilen scheinen in dergleichen Köpfen auch noch andere als bloße subalterne Geister zu wohnen. So soll es vorgekommen sein, daß Einer bei einem Gespräch über Vogt, Moleschott und Genossen mit geheimnißvoller Miene die bedächtige Bemerkung machte, man könne doch nicht gewiß wissen, ob diese Gelehrten im Irrthum wären; während derselbe Mann an anderer Stelle wider ein paar redliche Bibelforscher, die Etwas geäußert hatten, was am betreffenden Orte nicht für ganz orthodox galt, den ketzerriechenden Denuncianten spielte. — Doch es muß hiermit genug sein. Wenn Menschen sich selber zu Nullen herabsetzen, — warum soll man sie behandeln, als ob sie Ziffern wären? Habeant sibi!

Digitized by Google

vermuthlich das mysteriöse X, was die Bibelfreunde zusammenführt und fest aneinander bindet, in einem anderen Lichte erscheinen als ehedem. Die Differenzen zwischen seiner und ihrer Anschauung liegen gar nicht da, wo er sie gemeinhin sucht; sie liegen vorab nicht in den Conflicten zwischen Kritik und Dogmatik, oder zwischen Naturwissenschaft und Theologie, oder zwischen Philosophie und Theosophie. Ist ja doch sogar die Zahl der Differenzen zwischen Theologen und Theologen so groß, daß Einer, der auf dem heiligen Boden des Glaubens nicht so stehen gelernt hat, wie mit seinen 2 Beinen auf dem irdischen Boden — was bekanntlich im Vergleiche zu dem Stehen eines Stuhls oder andern hölzernen Wesens, eine sehr kunstreiche Operation ist, indem es sich nämlich stets um die Frage handelt, ob der Schwerpunkt die nöthige Stütze behalte — schier oft straucheln und wohl jämmerlich zu Fall kommen kann. Wie gesagt, könnte unser ehrlicher Fortschrittsmann sich mit den Bibelfreunden über die richtige Fragestellung im Betreff ihrer Differenzen einigen, so würde mehr als die Hälfte der Verständigung geschehen sein, wie ja auch in der exakten Wissenschaft, wo es sich um eine neue Entdeckung handelt, die richtige Fragestellung die Hauptsache ist.*) Versuchen wir's einmal, auf die entscheidende Frage mit dem Finger zu deuten, d. h. auf die Stelle, wo nach unserm Standpunkte diese Frage liegt.

Um zu dieser Frage zu gelangen, könnte man von einer Sentenz aus dem Buche der Redlichen ausgehen, etwa von dem Spruche: „Ehrlich währt am längsten," oder von einem Diktum aus der „Bibel des modernen Culturbewußtseins," wie ein rheinischer Dichterjüngling Goethe's „Faust" genannt hat. Dieweil es sich aber hier um unsere Judenbibel handelt, so wollen wir auch von ihr den Ausgangspunkt nehmen.

Der Gott der Bibel nennt sich an hervorragenden Stellen „Wunderbar" — Wunder, Räthsel. Und in der That stimmt damit die Weise, wie er mit den Menschenkindern handelt und durch Männer, die sich für seine Boten ausgeben, reden läßt, gar auffallend überein. Es wimmelt darin, so zu sagen, von räthselhaften d. h. widerspruchartigen Erscheinungen und Aussprüchen. Natürlich denke ich hier nicht an das, was man gemeinhin „Wunder", oder was die historische und sprachliche Kritik „Widersprüche" nennt, weil dies meinem Widerpart gegenüber vorab außer Dispnt bleiben muß. Es ist vielmehr das Räthselhafte und Widersprechende gemeint, was gerade nach der ethischen Seite des Verhältnisses zwischen Jehovah und den Menschen in Thaten und Worten sich kundgibt. Nur einzelne herausgegriffene Exempel zur Veranschaulichung.

Da kündigt sich Offenbarung auf Offenbarung an, bis ein ganzes dickes Buch davon voll ist, und doch läßt der Urheber von sich zeugen: „Es ist Gottes Ehre, eine Sache verbergen, und der Könige Ehre, sie zu erforschen," — der Könige oder, wie Stier hinzufügt, derer, die gern Könige werden und nicht Narren bleiben wollen. Da sagt ein neutestamentlicher Zeuge: „Seine Gebote sind nicht schwer," während doch nach alter und neuester Erfahrung Alle, die sie ernstlich angefaßt haben,

*) „Kaum ist bis jetzt eine Anforderung der Gewerbe, der Industrie, der Physiologie durch die wissenschaftliche Chemie unbefriedigt geblieben. Eine jede Frage, klar und bestimmt gestellt, ist bis jetzt gelöst worden; nur wenn der Fragende selbst nicht klar über den Gegenstand war, über den er Erläuterungen begehrte, blieb er ohne Antwort." (Liebig, Chem. Briefe, S. 8.)

Digitized by Google

endlich in die Klage ausbrechen: sie sind wie eine schwere Last, die uns zu Boden drückt; und Etliche, die sich auf Tod und Leben an ihnen versucht haben, wie z. B. der bekannte Mönch von Wittenberg, schließlich mit zerbrochenen Gebeinen todesmatt seufzend am Boden liegen. Da sagt Josua, als er das junge Geschlecht in das Land der Ruhe gebracht, auf dem letzten Reichstage zu den Notabeln des Volkes: „Erwählet euch heute, welchem Gott ihr dienen wollt;" — und als die entschiedene Antwort erscholl, „wir wollen dem HErrn dienen", da stellt er die Sache auf den Kopf und gibt zurück: „Ihr könnet nicht dem Herrn dienen, denn er ist ein heiliger Gott, ein eifriger Gott, der eure Sünden nicht schonen wird." Was ist das? Es lautet ja, wie wenn ein Schriftgelehrter hinträte und sagte: Ich, ich bekehrter Pharisäer, ich will und kann dem HErrn dienen; aber ihr, laßt ihr lieber die Finger davon, es geht euch doch schlecht dabei, die Last wird euch erdrücken. — Da spricht ein Vierter im Psalmbuch: „Bei Dir ist die Vergebung, daß man Dich fürchte," und daneben betet ein geängstigtes und zerschlagenes Herz: „Errette mich von den Blutschulden, — — daß meine Zunge Deine Gerechtigkeit rühme." Wie? den Gott der Vergebung und Errettung soll man fürchten, und wenn er uns aus Schulden und Elend errettet hat, so ist seine Gerechtigkeit zu rühmen? Wie stimmt das mit unseren Begriffen von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit? — Nun noch Eins: Fast alle Lieblinge Jehova's, sonderlich Die, welche öffentlich für Seine Ehre in den Riß traten, hat Er in Noth und Elend und jammerhaften Tod gerathen und, dem Anscheine nach, darin untergehen lassen: Der Erstling fiel unter der Mörderkeule seines Bruders; Moses mußte der Geduldigste sein über alle Menschen auf Erden; Elias seufzte lebensmüde: So nimm nun, Herr, meine Seele; kurz: „welche Propheten hat man nicht verfolgt und getödtet?" — und Der, welcher einzigartig betete: „Gerechter Vater, die Welt kennet Dich nicht; ich aber kenne Dich," — der wurde von Jehovah, der doch hatte zuvor predigen lassen: „Er kennet meinen Namen, darum will ich ihn schützen," dahin gegeben in der Feinde Gewalt, daß er von Gott und Menschen verlassen am Galgen hing, ein Wurm und kein Mensch, zum Spott der Leute und zum Skandal des Volkes. Wie? durch den Bericht des grausigen Geschickes Seiner Treuesten will Jehovah die Menschenkinder zu sich ziehen, zu Seinem Dienst ermuntern? —

Das seien der Exempel genug. Sie zeigen, daß der Bibelforscher in derselben Lage ist, wie der angehende Naturforscher, der z. B. bemerkt, daß das kleinste Steinchen zu Boden fällt, während ein großer schwerer Luftballon in die Höhe steigt. Wer sollte Angesichts der äußeren Erscheinungen glauben, daß beiden Vorgängen doch dasselbe physikalische Gesetz zu Grunde liegt. Wie aber der Naturforscher, wenn recht räthselhafte Erscheinungen sich durch die angenommene Hypothese erklären lassen, seiner Ansicht desto gewisser wird; so dienen auch derartige Räthsel aus der biblischen Geschichte dazu, den Suchenden, falls er den Schlüssel gefunden hat, desto zuversichtlicher zu machen. Aber wie und wo findet man den Schlüssel? Wie läßt sich erproben, daß in den berichteten Thaten wirklich der Finger Gottes walte, und die berichteten Worte wirklich im Geiste Gottes geredet sind? —

Alle Darstellungen der heil. Schriften gleichen einem Gemälde. Jedermann weiß, wer von einem Gemälde den rechten, vollen Eindruck haben

Digitized by Google

will, muß sich zur Beschauung einen bestimmten Standpunkt aufsuchen. Steht er zu weit entfernt, so verschwimmen die Contouren und Gestalten in ein Farbenchaos; tritt er zu nahe heran, so entdeckt er vielleicht die Leinwandfäden und die Striche der Pinselhaare, aber die Figuren selbst gehen ihm wieder verloren. So auch bei der Bibel. Wer sie als Fremder von Ferne beschaut und dabei verharrt, sieht chaotische Massen, und wer ihr als Kritiker und zwar nur als solcher nahe treten will, gewahrt zu seinem Aerger statt des himmlischen Künstlers nur die menschlichen Werkzeuge. Wo aber ist nun der rechte Standpunkt zur richtigen Auffassung? Darüber läßt die Bibel selber keinen Zweifel. Sie gibt darüber zahlreiche Rathschläge und Winke, die in ihrer Mannigfaltigkeit auf die verschiedene Lage und Individualität der Suchenden berechnet sind. Nehmen wir einen dieser Winke heraus und zwar einen, der selbst auf philosophischem Boden legitimirt ist, da schon die alte heidnische Weisheit ihn anerkannte. Es ist das bekannte Wort Davids Ps. 51, 8: „Siehe, Du hast Lust zur Wahrheit, die im Verborgenen lieget; Du lässest mich wissen die heimliche Weisheit." In Luthers Bibel klingt der Spruch freilich sehr mysteriös, und auch v. Meyer und Stier halten sich zu dicht an Luther und den Wortlaut des Originals, und lassen daher den sehr einfachen Sinn nicht deutlich genug hervortreten, obwohl derselbe aus dem Zusammenhange unschwer zu erkennen ist. Davids Sinn ist nach dem Zusammenhange:*) Du, Gott, hast Gefallen daran, daß Einer die Wahrheit in seinem Innersten suche, die dort am tiefsten verborgen ist, ja die man gern noch tiefer versteckt, — daß man wahrhaftig, aufrichtig, offen gegen Dich und sich selber sei, daß man sich selbst erkenne und vor Dir sich darstelle ohne Feigenblätter und Schminke, ganz so, wie man ist. In dem Maaße nun, als der Mensch zu diesem Standort, der jedem Heuchler verboten ist, zu der rechten Selbsterkenntniß und der ungeheuchelten Selbstdarstellung vor Gott gelangen mag: in dem Maaße kann und wird ihn Gott Seine Weisheit im Verborgenen, das Geheimniß Seines Heils erkennen und erfahren lassen. Jener ersten Wahrheit gemäß, betet David in der ersten Hälfte des Psalmes (v. 1—7), nicht in der Manier eines gewissen Armensünderthums, das sich nicht genug thun kann in der Aufzählung all der schmutzigen Unthaten, die sein „alter Mensch" begangen hat, während es immer auf dem Sprunge ist, die Frömmigkeit seines „neuen Menschen" und dessen noble Gedanken, Worte und Werke auf die andere Wagschale zu legen; sondern er geht auf den geheimen Punkt, wo alle Sünde ihren Ursprung hat: „an Dir, an Dir habe ich gesündigt" — ich bin verdrehten Herzens, ich, nicht der alte Mensch, sondern der David;" — und in dem folgenden Verse streckt er nun nach dem Geheimniß des Heils seine Hände aus, nicht nach dem halben, sondern nach dem vollen, ganzen Heil, nach Gerechtigkeit, Friede und Freude im heiligen Geist. Daß in der That das „Erkenne dich selbst" und „gib den Feigenblättern der Heuchelei den Abschied," der rechte Standort, die subjective Bedingung sei, um die objective Wahr-

*) Ganz deutlich spricht eine französische Uebersetzung:
Voilà, tu aimes la verité dans le coeur,
tu m'as enseigné la sagesse dans le secret, —
womit auch die Verdeutschung eines sprachgelehrten Freundes stimmt:
„Du (aber, o Gott) hast ja Gefallen an Redlichkeit im Herzen,
und wirst deshalb im Innersten (Herzen) mich Weisheit lehren."

Digitized by Google

heit zu erkennen, darin stimmen die heilige Schrift, die gemeine Erfahrung und die nüchterne Philosophie, von heute bis zu Sokrates und den Apollopriestern in Delphi hinauf, überein. Diese Uebereinstimmung von Offenbarung und guter Vernunft will schon etwas sagen, obwohl sie vorab nur die Richtung bezeichnet, in welcher der rechte Standort zu suchen ist. Es fragt sich nun, wie weit die Selbsterkenntniß vordringt, was sie sieht, ob sie die wirkliche Natur des „Selbst" erkennt. Wer z. B. nicht sehen und gestehen kann, daß in seiner Natur etwas verkehrt und verdreht ist, mit dem läßt sich über christliche Dinge vorläufig eben so wenig weiter verhandeln, als mit einem Tauben über Musik. Wird die Verdrehtheit des Herzens zugestanden, so braucht über das Mehr oder Minder derselben einstweilen nicht aufs Aeußerste disputirt zu werden, vielmehr empfiehlt es sich, vor Allem nach dem eigentlichen Keim dieser Verkehrtheit, nach der psychologischen Natur der Sünde zu fragen. Hier ist nun wieder ein Scheideweg: die philosophische Psychologie wird und kann diesem Grundgebrechen so wenig auf die Spur kommen, als die Anatomie und Physiologie die Existenz der Seele, und die Philosophie überhaupt das Dasein Gottes beweisen kann.*) Aber vielleicht vermag doch die theologische Psychologie der philosophischen den Weg zu der „Wahrheit, die im Verborgenen des Herzens liegt", zu weisen? — Auch nicht, denn aus psychologischen Datis läßt sich die Quelle der Sünde im Herzen weder ersehen noch zeigen: sie liegt nicht in den Aktionen der Seele, sondern in der Dispositon, aber nicht in der Disposition der Kräfte untereinander, sondern in der Stellung des Herzens zu Gott. Was ist denn in dieser Stellung verschoben? wo sitzt das verdrehte Pünktchen in des Menschen Gemüth? Die beste und einfachste Antwort darauf gibt die heil. Schrift selbst, in Geschichte veranschaulicht und darum einem Kinde schon verständlich: in der ältesten Urkunde des Menschengeschlechts. Selbstverständlich darf man Einem, der erst die Wahrheit sucht und vor Allem nach Beweisen fragt, nicht eine solche biblische Antwort als Beweis vorführen wollen. Indessen darum handelt es sich hier ja auch nicht; vielmehr kann es ja nur unser Absehen sein, Jenen genau zu orientiren, wo die Scheidepunkte sind zwischen uns und denen, welche die Bibel nicht als entscheidenden Wahrheitszeugen gelten lassen. Freilich könnte es ungeschickt scheinen, daß wir uns an einer wichtigen Frage just auf die älteste bibl. Urkunde berufen, weil über diese bekanntlich selbst unter den Bibelfreunden verschiedene Ansichten curstren. Die Einen sehen sie als Sagen, Mythen oder deß Etwas an; Andere wollen sie als eine protokollarische Natur- und Geschichtsbeschreibung betrachtet wissen. Ref. vermag weder die eine noch die andere Anschauung sich anzueignen; er muß von jenen ältesten Urkunden der Weltgeschichte höher denken. Gerade bei diesen ersten Kapiteln ist's ihm zu Muthe, als könne man da insonderheit den Finger Gottes merken, welcher sich aus dem Himmel herniederläßt, um für die kleinen Menschenkinder etwas von Seinem Geheimniß auf die Erde zu schreiben. Mit einem Wort: wir haben es hier mit den Darstellungen

*) „Gott schuf — ohne diesen Beweis gibt es keinen andern von dem Dasein Gottes." Und den verstehen wir auch nur durch den Glauben. „Das Dasein Gottes läugnen und beweisen wollen, ist im Grunde, wie der selige Voltaire sagt: Sottise de deux parts." (Hamann.)

Digitized by Google

eines Sehers zu thun, der nach heiligem Geist Vorgeschichte schreibt, wie andere Seher zukünftige Geschichten geschrieben haben. Worin beiderlei Darstellungen auch verschieden sein mögen, darin sind sie einig, daß sie apokalyptischer Natur sind und darnach gelesen sein wollen, daß sie Wahrheit lehren für Den, der sie hören will, und daß Niemand Erlaubniß hat, Etwas hinzu oder davon zu thun.*) In diesem Sinn citirt Ref. also ganz unbefangen, auch dem Naturphilosophen gegenüber, was 1 Mos. 3 über die obige Frage von der verdrehten Stellung des Herzens zu Gott zu lesen ist. Das Menschenherz hat sich von einem Lügengeist zwei Lügen inoculiren lassen: einmal den Verdacht gegen Gott, daß Er es nicht gut mit ihm meine, und dann den Irrwahn, daß der Mensch auch ohne Gott Einsicht und Verstand über Gutes und Böses habe und sein Glück, sein Leben in eigene Hand nehmen könne. „Siehe da, die Wahrheit im Verborgenen des Herzens!" — Wer das faßt, und es ist in der That einem Kinde faßbar, der faßt auch, warum die Stimme Gottes in der heil. Schrift in tausend und aber tausend lieblichen Variationen stets den Einen Lockruf hören läßt: „Wendet Euch zu Mir, so werdet ihr selig aller Welt Enden," — und warum dies auch heißen kann: „Glaubet, denn „der Glaube allein ist die Gerechtigkeit, die vor Gott gilt," — daß mithin der Glaube nicht ein theoretisches Meinen, sondern eine sittliche That heißen muß. Könnte überhaupt die rationalisirende Vernunft einmal auf den Gedanken fallen, daß der Glaube — nicht wie er in diesem und jenem Menschen sich zeigt, sondern wie die heil. Schrift ihn lehrt — wesentlich etwas Anderes ist als ein theoretisches Produkt aus so und so viel Vordersätzen, daß es vielmehr den sinnlichen Wahrnehmungen analog ist, ein Schmecken und Sehen, wie freundlich der Herr ist, ein Vernehmen der Stimme Gottes,**) ein Hinschwinden vor Seiner Majestät, — wie gesagt, könnte die rationalisirende Vernunft einmal auf diesen Gedanken fallen, so würde sie eine vernünftige Vernunft zu werden beginnen.

---

*) Es sei erlaubt, im Vorbeigehen daran zu erinnern, in welch eigenthümlicher Weise die ersten 3 Kapitel der Bibel (1 Mos. Kap. 1. 2. 3.) mit den 3 letzten (Offb. Kap. 22. 21. 20.) correspondiren.

**) Aber was heißt das: „Die Stimme Gottes vernehmen?" Wo und was ist diese „Stimme Gottes"? — — Meinetwegen fasse man es vorab in dem weitern Sinne von Ps. 19: Ihr Klang gehet aus in alle Lande und ihre Rede an der Welt Ende; es ist keine Mundart nach Klima, da man nicht ihre Stimme höre. Oder wie Hamann sagt: „Sokrates lockte seine Mitbürger aus den Labyrinthen ihrer gelehrten Sophisten zu einer Wahrheit, die im Verborgenen liegt, zu einer heimlichen Weisheit, und von den Götzenaltären ihrer andächtigen und staatsklugen Priester zum Dienst eines unbekannten Gottes. Plato sagt es den Athenienern ins Gesicht, daß Sokrates ihnen von den Göttern gegeben wäre, sie von ihren Thorheiten zu überzeugen und zu seiner Nachfolge in der Tugend aufzumuntern. Wer den Sokrates unter den Propheten nicht leiden will, den muß man fragen: Wer der Propheten Vater sei? und ob sich unser Gott nicht einen Gott der Heiden genannt und erwiesen?" — (Hamanns Schriften Bd. II, S. 42.)

Aber in der Letzte dieser Tage hat Gott geredet durch Einen, der da zeugte: „Ich bin vom Vater ausgegangen und gekommen in die Welt. Ich bin der gute Hirte, und meine Schafe hören meine Stimme." — Gesetzt den Fall, Jemand träfe zum ersten Male die Worte: „Kommet her zu Mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken;" und: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben;" und: „Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben, ohne Mich könnet ihr nichts thun;" und: „Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden." — Was wird er von

Digitized by Google

„Aber", hören wir fragen, „es ist doch schwer zu übersehen, daß der Verdacht gegen Gott und die Anmaßung des menschlichen Ichs in der That die Quelle alles Verderbens im Menschengeschlecht sein, und das zahllose Heer der Sünden- und Elendsgestalten aus diesem Brunnen herfließen soll." Zugegeben, daß dieser Ueberblick vorab schwer ist, aber die furchtbare intensive Kraft jener Lügen läßt sich ja spüren, wenn überhaupt Jemand ihr Dasein spürt. Freilich will das nicht an Andern, sondern im eigenen Innern besehen sein, oder aber in der Geschichte Anderer, die Gott hat schreiben lassen, damit wir daran inne werden, was

---

diesen sonderbaren Reden denken? Offenbar wird er sich fragen: „wo stammen sie her? von einem Irrsinnigen? aber sie klingen doch wieder nicht irrsinnig; wie kommen sie denn in eines Menschen Gehirn und Mund?" — Sollte aber Einer nicht auch beim ersten Klange dieser Stimme ahnen können, daß sie nicht von unten her ist? sollte er nicht bei sich selbst denken: so hat noch kein Mensch geredet wie dieser Mensch? — —

Gesetzt den andern Fall, man fände irgendwo eine bisher unbekannte geniale Composition Bach's, jedoch ohne den Autor zu kennen. Wer soll nun über die Urheberschaft dieses Kunstwerks endgültig entscheiden? wer wird das Genie Bach's zuerst erraten? Etwa die Clavierbauer und Geigenmacher? Ohne Zweifel hilft hier nicht Mathematik und nicht Juristerei, nicht Baukunst und nicht Malerei, sondern lediglich ein hörend Ohr, ein Sensorium, das dem Genie des Componisten verwandt ist.

Und wer soll nun über die obigen räthselhaften Worte des räthselhaften Bethlehemiten, über ihren Vollwerth, ihre Herkunft, ihre Tragweite Auskunft geben, — ein endgültiges Urtheil fällen? Etwa die Musikanten, oder die Astronomen, oder die Chemiker, oder, weil es sich zunächst um Reden handelt, etwa die Philologen und Litteraturbisteriker? Werden sie als ehrliche Leute nicht offenherzig gestehen müssen: „So weit wir die Litteratur und Geschichte der Welt kennen, hat noch nie ein Mensch geredet wie dieser Mensch?" Stehen sie nicht alle eben auf derselben Linie mit dem schlichtesten Hörer, der dasselbe urtheilt? — Freilich gibt es ja viele Hindernisse im Kopfe, im Herzen und im Leben, welche den Menschen, der zu dem vorstehenden Urtheile über die Rede und Person Jesu vorgedrungen ist, abhalten, nun auch noch weiter vorzudringen. Darum mag neben der Lebensführung, die in Gottes Hand steht, auch die Apologetik das ihrige thun, damit solche Hemmungen weggeräumt werden: aber in letzter Instanz hand lt es sich bei der Entscheidung doch um ein sehend Auge und ein hörend Ohr, gerade wie dort bei dem Urtheil über die Bach'sche Compositon. (Mark. 13, 9. — Spr. 20, 12.) Denn wie jedes geniale künstlerische Werk für sich selbst zeugt und seinen Meister lobt, — aber nur dem faßbar ist, der ein Sensorium dafür besitzt; — so hat auch Christus auf die Frage: wer bist du? geantwortet: „Erstlich Der, der Ich mit euch rede; — — wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme." — Und wie Jemand die liebe Stimme seiner Mutter, auch wenn er sie seit seinen Kinderjahren nicht mehr gehört hätte, unter tausend andern Stimmen sicher unterscheiden kann; so weiß auch ein Christ, dem die Worte des Wortes durchs Herz gegangen, kaum Treffenderes zu sagen, als: Sie sind mir in und durch sich selbst gewiß; sie stillen mein innerstes und mein ganzes Bedürfen; wäre dieser Menschensohn mit diesen Worten nicht da, so würde ich mich nicht freuen können, ein Mensch zu sein; aber Gott Lob, ich erkenne in ihnen die Stimme meines Gottes und Heilandes, der gekommen ist, mich und Alles, was sich verloren fühlt, zu Sich zu rufen. „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren. Halleluja!"

Freuet euch des Herrn, ihr Gerechten,
Die Frommen sollen ihn schön preisen;

Danket dem Herrn mit Harfen,
Spielet ihm auf dem Psalter;

Singet dem Herrn ein neues Lied,
Machet's gut auf Saitenspiel mit Schalle.

Denn des Herrn Wort ist wahrhaftig,
Und was Er zusagt, das hält Er gewiß.

Digitized by Google

im eigenen Herzen ist. Freilich auch läßt sich die Intensität jener Lügen nicht in solchem eigenen oder fremden Zustande gewahren, wo noch nicht der geringste Zweifel an denselben, kein Widerstand gegen sie sich geltend gemacht hat, sondern nur da, wo bereits eine positive Wahrheit gegen sie ankämpft, d. i. wo die Stimme Gottes irgendwie sich vernehmbar macht, sei es als Zeugniß des Gewissens wider die Selbstanmaßung, sei es als ein ins Herz gefallener Lichtstrahl der brennenden Liebe Gottes.*) Denn eben um das Vernehmen, um das Erkennen der Stimme Gottes dreht sich Alles, um die Anerkennung, daß Gott allein gut sei und aller Mund vor Ihm verstopfet werde: in diesem Kampf der menschlichen Selbstbehauptung wider die alles bewältigende Liebe Gottes geht es auf Tod und Leben, wie da, wo das hart gewordene, kalte Eis vor der Sonnenwärme sich behaupten will. Der schmutzige Kohlenstaub, wo er sich erweichen läßt, kann unter dem Einfluß der Sonne im Pflanzenreiche zu einem höhern Dasein verklärt werden, aber der glänzende, harte Diamant ist für das Pflanzenleben verloren, es sei denn, daß die milde Sonnenwärme zur Zornesgluth sich verstärke und sein hartes Wesen verzehre. (Luk. 12, 5. Hebr. 12, 28. 29.) Insonderheit macht sich die intensive Macht jener Sündenwurzeln bemerkbar, wenn dem Menschenkinde je zuweilen ob der Nähe Gottes gar zu warm wird: da wälzt es sich unbehaglich von einer Seite auf die andere, sucht Ruhe und findet sie nicht, weil es die rechte Thür, die enge Pforte zum wahren Sinne der Worte Gottes stets verfehlt. Vermöge des Mißtrauens im Verborgenen des Herzens bleibt dem Armen die Größe der erbarmenden Liebe unfaßbar (Joh. 17, 25.), und vermöge des Großmachtskitzels will er das Leben in eigener Hand haben, will es zu seiner Ehre verdienen, statt zu Gottes Ehre und zu seinem Glücke es sich schenken zu lassen (Jer. 10, 23.): kurz, das Gesetz der göttlichen Gnadenwahl, das seine Seligkeit sucht, ist ihm eine Thorheit und ein Aergerniß. Werfen wir darauf in der Kürze noch einen nähern Blick.

Wie am Anfang der Tage so durch alle Jahrhunderte hindurch geht die Stimme der heiligen Weisheit dem Menschen nach und ruft und schreit und bittet und fleht: „Adamskind, wo bist du? Besinne dich! Warum fliehest du vor deinem Vater im Himmel, dessen Herz sich ängstigt und sorget für dich? Kehret wieder, so will ich bei euch wohnen; wendet euch zu Mir, so werdet ihr selig aller Welt Enden!“ So macht sich die Lockstimme des guten Hirten vernehmbar und ist nicht ferne von einem Jeglichen unter uns, ja so nahe, daß man sich vor ihrer Zuthätigkeit nicht zu retten weiß. Wenn sie nun gar zu zudringlich wird, dann will das Menschenkind auf einmal fromm werden und spricht wie dort am Sinai und auf Josua's Reichstage: „Ja, alles, was der Herr gesagt hat, wollen wir thun; wir wollen dem HErrn dienen.“ Aber mit noch größerer Zudringlichkeit, ja mit Aengstlichkeit ruft dann die Stimme wieder: Vernehmet ihr noch immer nichts? So lange bin ich bei euch und ihr kennet mich noch nicht? Ihr könnet mir nicht dienen, ich begehre euren Dienst nicht; ich will euch ja dienen. Höret doch und vernehmet! Was bedürfet, was begehret ihr? Lasset fahren, was euch quält, was euch fehlt: ich bring alles wieder. Thut euren Mund weit auf, so will ich ihn füllen. — „Nicht in Diensten, Opfern und Gelübden, die Gott von den Men-

*) Römer 7, 7. 8.

Digitized by Google

schen fordert, besteht das Geheimniß der christlichen Gottseligkeit, sondern vielmehr in Verheißungen, Erfüllungen, Aufopferungen, die Gott zum Besten der Menschen gethan und geleistet; — nicht im vornehmsten und größten Gebot, das er aufgelegt, sondern im höchsten Gute, das er geschenkt hat; nicht in Gesetzgebung und Sittenlehre, die bloß menschliche Gesinnungen und menschliche Thaten betreffen, sondern in Ausführung göttlicher Thaten, Werke und Anstalten zum Heile der Welt." *) Aber Eine That, Ein Werk hat der Vater im Himmel durch Seinen Sohn also vor die Augen gemalt, daß an diesem Bilde in entscheidender Weise Beides kund werde, sowohl die Tiefe des verkehrten Sinnes im Verborgensten des Herzens, wie das Geheimniß des Heils, das aus der Tiefe der ewigen Liebe geboren ist (Ps. 51, 8): es ist das göttliche Werk, wovon die Gemeinde singt:

O Lamm Gottes! unschuldig
Am Kreuzesstamm geschlachtet;
Befunden stets geduldig,
Wiewohl du wardst verachtet,
All Sünd hast du getragen,
Sonst müßten wir verzagen;
Erbarm dich unser, o Jesu.

„Denn nachdem Gott durch Natur und Schrift, durch Geschöpfe und Seher, durch Gründe und Figuren, durch Poeten und Propheten sich erschöpft und aus dem Athem geredet hat, so hat er am Abend der Tage zu uns geredet durch den Sohn — gestern und heute! — bis die Verheißung seiner Zukunft — nicht mehr in Knechtsgestalt — auch erfüllt sein wird." (Hamann). Zu der großen Zahl, die Niemand zählen kann, welche an dieser entscheidenden Stelle den Abgrund der menschlichen Verkehrtheit erkannt und damit zugleich den Blick für die alle Vernunft übersteigende Liebe Gottes gewonnen haben, gehört auch der Mann, den wir vorhin einige Mal reden ließen, der, wie vielleicht Keiner vor ihm und nach ihm, auch den Gelehrten und Philosophen die Uebermacht der Weisheit von oben fühlbar zu machen verstand. Hören wir zum Schluß, wie er jenen entscheidenden Moment seines Lebens kurz und eindringlich selbst erzählt. (In London, wo damals Hamann sich aufhielt, hatte er endlich auch wieder auf die Bibel sich besonnen, hatte eine gekauft und sich vorgesetzt, dieselbe von Anfang an mit Bedacht durchzulesen und dabei die ihm einfallenden Gedanken niederzuschreiben.) „Je weiter ich im Lesen kam, desto neuer wurde das Bibelwort mir, desto göttlicher erfuhr ich den Inhalt und die Wirkung desselben. Ich vergaß alle meine Bücher darüber; ich schämte mich, selbige gegen das Buch Gottes jemals verglichen, jemals sie demselben zur Seite gesetzt, ja jemals ein anderes demselben vorgezogen zu haben. — Ich erkannte meine eigenen Verbrechen in der Geschichte des jüdischen Volkes, ich las meinen eigenen Lebenslauf, und dankte Gott für seine Langmuth mit diesem seinem Volke, weil nichts als ein solches Beispiel mich zu einer gleichen Hoffnung berechtigen konnte. — Mit diesen Betrachtungen, die mir sehr geheimnißvoll vorkamen, las ich den 31. März (1758) des Abends das 5. Kap. des 5. Buchs Moses, verfiel in ein tiefes Nachdenken, dachte an Abel, von dem Gott sagte: Die Erde hat ihren Mund aufgethan, um das Blut dei-

*) Hamann's Schriften, Th. VII. S. 58.

Digitized by Google

nes Bruders zu empfangen. — — Ich fühlte mein Herz klopfen, ich hörte eine Stimme in der Tiefe desselben seufzen und jammern als die Stimme des Blutes, als die Stimme eines erschlagenen Bruders, der sein Blut rächen wollte, wenn ich selbiges bei Zeiten nicht hörte und fortführe, mein Ohr dagegen zu verstopfen; — — daß eben Dieses Kain unstät und flüchtig machte. Ich fühlte auf einmal mein Herz quillen, es ergoß sich in Thränen, und ich konnte es nicht länger — — ich konnte es nicht länger meinem Gott verhehlen, daß ich der Brudermörder, der Brudermörder seines eingebornen Sohnes war." — *)

Unsere, den Zweiflern zu lieb unternommene Excursion kann an diesem Punkte schließen. (2 Kor. 5, 11.). Wie schon bemerkt, wollen die vorstehenden Bemerkungen nicht zeigen, wir wir mit einem Jünger der Naturphilosophie disputiren würden, sondern demselben die entscheidenden Fragen aufweisen, wo unsere Denk- und Lebenswege auseinandergehen, und vor Allem auch ihn ahnen lassen, daß der Glaube auf andern Fundamenten ruht, als der Fremde gewöhnlich meint. Die redliche Arbeit der Kritik, Naturforschung und Philosophie verschmäht der Gläubige nicht, aber ihre Angriffe auf die Bibel fürchtet er auch nicht, weil ihre Geschosse die Höhe seines Standortes nicht zu erreichen vermögen. „Es ist" — wie Hamann sagt — „einem Christen so unmöglich an Gottes Wort zu zweifeln, als einem getauften Heiden, daran zu glauben. Es ist mehr, als das Zeugniß der Sinne und Vernunft, was zur Religion gehört. Sie hat ein festeres Siegel als den Beifall dieser Unmündigen nöthig, dieser bestochenen Hüter, die uns erzählen, was sie im Schlafe sehen. Die heil. Schrift sollte unser Wörterbuch, unsere Sprachkunst sein, worauf alle Begriffe und Reden der Christen sich gründeten, woraus sie beständen und zusammengesetzt seien." — „Jede bibl. Geschichte trägt das Ebenbild des Menschen, einen Leib, der Erde und Asche und nichtig ist, den sinnlichen Buchstaben; aber auch eine Seele, den Hauch Gottes, das Leben und das Licht, das im Dunkeln scheint und von dem Dunkel nicht begriffen werden kann. Der Geist Gottes offenbarte sich in seinem Worte wie das Selbständige — in Knechtsgestalt, ist Fleisch — und wohnt unter uns voller Gnade und Wahrheit." — Ein Zweifler, der das, die Demuth und Liebe Gottes, begreift, ist freilich kein bloßer Naturphilosoph mehr, sondern ein Glaubender.

Wenden wir unsere Betrachtung nun wieder zum evangelischen Lehrerverein insgesammt. Durch den Einfluß der kleinen Bibelconferenzen ist der Verein nach und nach aus seiner Drangperiode heraus und wieder zu Blut und Kräften gekommen. Es klingt seltsam und ist doch wahr: Der laut auftretende Verein hat bei seinem Entstehen lange nicht den Widerspruch erfahren und nicht in dem Maße durch dumme, oder böswillige Verleumdungen hindurchgehen müssen, als dies den kleinen, still einhergehenden Bibelconferenzen begegnet ist; und dennoch haben eben diese letztern fort und fort zugenommen, und der neue Zuwachs, welchen der Verein in der jüngsten Zeit bekommen hat, ist ihm eben durch jene Missionsstationen zugeführt worden. Diese gehören indeß nicht zur statu-

*) Hamann's Schriften, Th. I. S. 211 ff.

Digitized by Google

tarischen Vereins-Ordnung, wie sie auch nicht kraft der Statuten, sondern aus freiem Lebenstrieb entstanden sind; in den Statuten ist jetzt noch nichts von den Bibelconferenzen zu lesen. Es scheint uns aus mehr als einem Grunde wohlgethan, dieses freie Verhältniß zwischen dem Verein und seinen Missionsstationen einstweilen aufrecht zu halten. Die Bibelconferenzen nämlich fordern von ihren Gliedern kein anderes Bekenntniß, als daß sie begehren, an einer Besprechung über einen Schriftabschnitt sich zu betheiligen; ihre Thüre steht weit offen; Jeder kann kommen und wieder gehen, wie es ihm beliebt. Der Vortheil dieser Einrichtung liegt auf der Hand. Wären diese Conferenzen den Vereinsstatuten eingeordnet, so würde die Theilnahme an ein ausdrückliches Bekenntniß (§. 1.) gebunden sein: diese Thür würde manchen, zumal jüngeren Lehrern als zu eng erscheinen; sie würden denken, es schicke sich nicht, so lange Zeit bloß als Gast zur Conferenz zu kommen, und würden daher gar nicht kommen, oder nicht lange genug, um inne zu werden, wie gut und traulich man in dieser Gemeinschaft leben könne. Ueberhaupt wird der Verein wohl daran thun, nicht alle Bewegungen seiner Glieder statutarisch regeln, oder gar vorschreiben zu wollen: wie in den Bibelconferenzen ein freiwilliger Dienst entstanden ist und sich bewährt hat, so könnten nach Zeit und Weile in einzelnen Kreisen auch noch andere Thätigkeiten auftauchen und in stillem Wirken dem Ganzen sich nützlich machen. Aber Bewährung ist stets erforderlich. Um deswillen haben die Bibelconferenzen alle Ursache, für die Widerwilligkeit, welche ihnen lange Zeit begegnet ist, dankbar zu sein: ohne diese Anfechtungen würden sie schwerlich zu der inneren Haltung gelangt sein, deren sie sich jetzt erfreuen. Menschlich geredet, möchte man sogar wünschen, daß sie nicht zu früh allgemeinen Beifall fänden, denn für wahrhaft gute Unternehmungen ist dies kein gesundes Klima.

Seit dem erhaltenen neuen Zuwachs steht der evangel. Lehrerverein — oder wie er sich jetzt nennt: „Verein evangel. Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen" — auch äußerlich recht stattlich da; aus den ursprünglichen 100 und etlichen Gliedern sind über 400 geworden. Die niederrhein. Abtheilung ist die zahlreichste; die oberrhein. dagegen noch sehr schwach und daher noch nicht als eine gesonderte Abtheilung zu betrachten; doch darf man hoffen, daß der Aufschwung der andern Landschaften auch nach dem Oberrhein sich fortpflanzen werde. Jede Abtheilung hat für ihre gesonderte Thätigkeit auch ihren besondern Ordner: im Regierungsbezirk Minden war dies von der Gründung des Vereins an H. Rektor Lohmeyer in Schildesche, im Regierungsbezirk Arnsberg H. Lehrer Cremer in Unna, im Regbzk. Düsseldorf der theure sel. Senior Kötter in Ruhrort, der auch vom Beginn an die gemeinsamen Angelegenheiten der verschiedenen Abtheilungen, so weit diese schon verbunden waren, geleitet hat. Als seine alternden Leibeskräfte nicht mehr so stark in Anspruch genommen werden durften, wurde ihm der H. Lehrer Kellermann in Düsseldorf als Vice-Präses zur Unterstützung beigeordnet, in dessen Händen nach des lieben Kötter's Heimgang nun die Leitung des Vereins liegt. Dem Präses zur Seite und mit ihm den Vorstand bildend, stehen noch 4 andere Collegen, zur Zeit die Lehrer: Klingenburg (Kettwig) Dörpfeld (Barmen) Haake (Essen) und Strenger (Bochum). Der oberrh. Abtheilung (Köln, Coblenz, Trier) fehlt jetzt noch ein gesonderter Ordner; sie ist noch mit dem niederrh. verbunden. Letzteres mag gut sein, so lange

Digitized by Google

sie noch keine besondere Wohlthätigkeitszwecke verfolgt und daher keine gesonderte Kasse bedarf; allein sie könnte nichts desto weniger einen eigenen Ordner haben, und gerade um der geringen Zahl der Mitglieder willen sollte sie ihn haben, damit Einer da wäre, dem die Sorge für die Förderung des Vereins ausdrücklich auf die Seele gebunden ist.

Seitdem der Lehrerverein sich zu einem „Verein von Lehrern und Schulfreunden" constituirt hat, finden sich die Letzteren in der Reihe der Mitglieder auch schon recht ansehnlich vertreten: unter c. 400 Mitgliedern sind etwa 70 aus andern Ständen, darunter Pastoren, Kaufleute, Aerzte, Bergbeamte, Rentner, Oekonomen. Wenn der Verein die bisher zurückgeschobenen Unternehmungen — die Gründung eines Lehrerwaisenstifts und einer Aspirantenschule — bald ernstlich anzufassen gedenkt, so wird er wohlthun, sich vorher noch fleißig nach neuen „Schulfreunden" umzusehen. Schon jetzt, wo nur einfache Bedürfnisse vorlagen, bezahlten die vermögenden Mitglieder aus andern Ständen meist das doppelte und dreifache des gewöhnlichen Beitrags (10 Sgr.) Es wird nicht schwer sein, solche zu finden, die bereit sind, jene Institute kräftig zu unterstützen, wenn nur der Verein sich bestrebt, durch eine feste, echt christliche Haltung und Rührigkeit Vertrauen und Achtung bei ernsten Christenleuten sich zu erwerben.

Für den Verkehr unter den Mitgliedern ist in jüngster Zeit neben der Jahresversammlung eine neue Einrichtung getroffen worden, die der Circular-Correspondenzen, eine Einrichtung, die im „Deutschen evangel. Schulverein" schon seit mehr als einem Jahrzehnt im Segen bestanden hat. Halbjährlich setzt nämlich der Vorstand unter denjenigen Mitgliedern, welche sich an diesen schriftlichen Verhandlungen aktiv betheiligen wollen, innerhalb jedes Kreises eine oder zwei pädagog. Fragen in Umlauf, über welche Jeder auf dem circulirenden Bogen kurz bemerkt, was ihm aus Einsicht und Erfahrung zur Hand ist. Wenn diese Circulare wieder an den Vorstand zurückgelangt sind, so veranstaltet dieser eine geordnete Zusammenstellung dieser Scripturen damit Zusammengehöriges aneinandergereiht und Wiederholungen vermieden werden. Dann wird das Referat gedruckt und jedem Mitgliede, auch denen, welche sich nicht aktiv betheiligt haben, durch die Kreisagenten ein Exemplar eingehändigt. Ein solches Referat stellt gleichsam einen stenographischen Bericht über die Verhandlungen einer Generalversammlung dar, und so hat der Verein neben der wirklichen Jahresconferenz jährlich noch zwei gemeinsame Verhandlungen, an denen Jeder Theil nehmen und doch die Reisekosten in der Tasche behalten kann.

Eine weitere Stufe der Entwicklung hat der Verein im vorigen Jahre dadurch betreten, daß er mit dem seit 13 Jahren bestehenden „Deutschen evangel. Schulverein" — einem Verein, der die Lehrer der verschiedenen Bildungsanstalten (Gymnasien ꝛc.) in den verschiedenen deutschen Landen auf dem Boden des evangel.-christl. Bekenntnisses zu vereinigen strebt — in Verbindung und Verkehr getreten ist. Näheres hierüber wird der nächstens folgende Bericht über den „Deutschen Schulverein" mittheilen.

Die Jahresversammlung des Vereins findet seit 16 Jahren regelmäßig am Dienstag und Mittwoch nach Pfingsten statt, und zwar in der Art, daß die eigentliche Generalversammlung der Kreis-Agenten und Deputirten zur Berathung über innere Vereinsangelegenheiten auf Dienstag-

Digitized by Google

Nachmittag fällt, und somit der ganze Mittwoch für freie pädagogische Besprechungen offen bleibt.

Das sei der Schluß unseres Berichtes, oder vielmehr unserer freien Umschau auf dem Gebiete der 17jährigen Vereinsgeschichte. Mit Fleiß hat Ref. diese Form gewählt, weil ihm mehr daran gelegen war, dem Leser einen Blick in das innere Vereinsleben zu ermöglichen, als die äußeren Vorgänge und Apparate statistisch genau abzuzeichnen. Nun noch einen herzlichen Wunsch für den Verein selbst.

Seit etwa 20 Jahren haben sich in vielen deutschen Gegenden die Lehrer in größeren Kreisen vereinigt, um allerlei Unterstützungskassen — für Wittwen und Waisen, für kranke und emeritirte Lehrer u. s. w. — zu gründen. Es sind treffliche Bestrebungen. Hier zu Lande kennen wir sie schon längst, nur haben sie sich meist mehr lokalisirt. Doch aber sind noch empfindliche Lücken; der evang. Lehrerverein möge nicht säumen, zu ihrem Ausbau zu thun, was er vermag. Allein wie der Verein bisher in dieser Richtung nicht seine Hauptaufgabe gesucht hat, so möge er es auch forthin halten. Seine Hauptzwecke sind innerer, geistiger Natur, seine Thaten müssen weiter reichen als die Wohlthaten mit äußerlichen Mitteln; darum müssen auch die starken Wurzeln seiner Kraft tiefer gehen als dort. Darum muß Ref. immer wieder an seine Sprüchlein erinnern: „Nach Wahrheit fragt die Seele, welche nach Gerechtigkeit dürstet. — „Ein Jeder nehme wohl in Acht, was ihn zu Ehren hat gebracht." „Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken." Durch sein Statut hat der Verein zum ersten Spruche sich bekannt; die beiden andern Wahrheiten sind ihm durch Gottes Führungen in seiner eigenen Geschichte, der Vereinsgeschichte, vorgehalten und beglaubigt worden. Möchte er in allen seinen Gliedern sich mit Mund und Hand entschieden dazu bekennen und dann durch keinen Wind der Lehre sich sein Ziel verrücken lassen. Es dreht sich Alles um Gottes Wort, um die Frage, wie viel dasselbe für die Pädagogik, die Lehrerbildung und die Volksbildung gelten solle; aber in Wahrheit gelten solle, nicht darum, wie viele Complimente und wie tiefe Bücklinge man vor der Bibel machen, sondern wie man dazu helfen wolle, daß Gottes Wort den ganzen Teig durchdringe.

Es ist dem Verein auf dem Wege seiner Entwicklung ein eigenthümliches Pfund in die Hand gelegt worden; erkennt er das nicht und wuchert er nicht damit, so wird das Urtheil nicht ausbleiben: das dummgewordene Salz geräth den Leuten unter die Füße. Wie der Mensch sich zu Gottes Wort stellt, so stellt sich Gott zu ihm: Gottes Wort ist Gottes Segen, der himmlische Regen, welcher das dürre Erdreich tränken soll. Wehe dem Lande, das ihn umsonst empfängt! So lange eine niederrheinische christliche Kirche und Schule besteht, weiß die Schulgeschichte keine Zeit zu nennen, wo Gottes Segenswort in dem Maße Geltung, Bahn und Lauf im Schulstande gehabt hat, als dies in unsern Tagen der Fall ist. Viele wissen und achten das freilich nicht, die es doch wissen und deß sich freuen und dafür dem Herrn danken sollten. Der evang. Lehrerverein ist mit zum Wächter bestellt, daß der Schule diese Ehre und unserm Volke dieser Segen nicht geraubt werde: möge er seinen Beruf fest machen! Das walte Gott! (Ps.33.)

Barmen. F. W. D.

Digitized by Google

Auch ein Wort gegen das Verfahren, den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte an vorgezeigte Bilder zu knüpfen.

(Siehe „Zwei Bemerkungen zum biblischen Geschichtsunterrichte" von Prof. J. Hülsmann im Augusthefte vorigen Jahrgangs dieser Blätter.)

(Von Rektor Dr. Otto in Mühlhausen.*)

Herr Prof. Hülsmann hat sich nach meiner Meinung großen Dank verdient, daß er das Bedenkliche des Verfahrens, den biblischen Geschichtsunterricht der Kleinen in eine Betrachtung und Erklärung vorgehaltener biblischer Bilder zu verwandeln, in klares Licht gesetzt und mit Entschiedenheit sich dagegen ausgesprochen hat. Mir war dies Lehrverfahren bisher unbekannt. Ich habe im biblischen Geschichtsunterricht niemals einen andern Gebrauch von Bildern machen sehen, als den, daß man nach der Erzählung ein Bild vorgezeigt hat, nur dem innern Bilde von einem Vorgange der heiligen Geschichte, dessen Gestaltung in der Seele der Schüler die Erzählung bezweckte, Deutlichkeit zu geben. Doch bin ich auch diesem Verfahren nicht hold, weil dadurch die Idealität der innern Anschauung mehr oder weniger zerstört wird. Obwohl ich nun die Erörterung des Herrn Prof. Hülsmann in nichts zu ergänzen weiß, so reizt mich das Neue des Verfahrens doch, auch ein Wort dagegen zu sagen, und hoffe ich, in der großen Bedeutsamkeit, die der biblische Geschichtsunterricht für die religiöse Bildung unserer Jugend hat, eine Entschuldigung dafür bei den Lesern dieser Blätter zu finden.

1. Es ist anzunehmen, daß das Verfahren, den Unterricht der Kleinen in der biblischen Geschichte auf Bilderanschauung und Bildererklärung zu gründen, dem Bestreben entstammt, ihn anschaulich zu ertheilen. Die Forderung: „Unterrichte anschaulich!" ist in den Stufen der erkennenden Intelligenz völlig begründet. Aber die Begründung stützt sich vielfach auf eine irrige Ansicht über das Verhältniß des Geistigen zum Sinnlichen. Da möglicher Weise das von Herrn Prof. Hülsmann gerügte Unterrichtverfahren mit dem von mir gemeinten psychologischen Irrthum einen Zusammenhang hat, so wende ich mich zuerst gegen denselben.

In dem vorigen Jahrhunderte lehrte die Psychologie, und ich habe es in unserm Jahrhunderte auch zuerst so gelernt, die menschliche Intelligenz sei eine leere Form, die erst durch sinnliche Wahrnehmung einen Inhalt bekomme.

---

*) Anmerk. d. Red. Bei Gelegenheit des 25jährigen Rektorjubiläums unseres geschätzten Mitarbeiters ist ihm von der Universität in Rostock der Doktortitel verliehen worden. Von ganzem Herzen gratuliren wir dem werthen Jubilar zu dieser ehrenvollen Bescherung. Gewiß werden die Collegen in der Nähe und Ferne sich über die, Einem aus unserem Stande zu Theil gewordene Auszeichnung aufrichtig freuen; sie werden sich gleichsam mitgeehrt fühlen, wie geschrieben steht: wenn ein Glied leidet, so leiden die andern mit, und wenn ein Glied herrlich gehalten wird so freuen sich die andern mit. Aber auch die Seite der Sache wollen wir dankbar begrüßen, daß wenigstens eine gelehrte Fakultät es nicht unter ihrer Würde hält, auch von den literarischen und amtlichen Verdiensten eines Elementarschullehrers Notiz zu nehmen und dasselbe öffentlich zu ehren. Da wird Einem fast zu Muthe, als ob die Volksschule auch nach dieser Richtung hin ein wenig im Fortschritt begriffen sei. D.

Digitized by Google

Nichts sei in der Intelligenz, was nicht vorher in den Sinnen gewesen. Das Sinnliche sei die unüberspringliche Vorstufe des Geistigen, der Begriff nur eine Abstraction von dem sinnlich Wahrgenommenen. Die Erkenntnißthätigkeit vollziehe sich einzig und allein in sinnlicher Wahrnehmung und in der Reflexion auf dieselbe. Nun steht aber schon Joh. 3, 6 das Wort: „Was aus dem Geist geboren wird, das ist Geist," und diesem Worte eine Deutung auf dem Gebiete des menschlichen Erkennens zu geben, wird keinen Widerspruch erfahren. Das Wort belehrt uns, daß unser Geist eine Geburtsstätte ist. Und welches sind die nicht in ihn hinein, sondern in ihm gebornen Kinder? Das sind Anschauungen und Vorstellungen, Begriffe und Gedanken, Ideen und Ideale, Entschließungen und Bestrebungen: lauter geistige Kinder, nicht aus dem Fleische, sondern aus dem Geiste geboren, denn aus dem Fleische, d. i. aus dem Sinnlichen wird der Geist nicht geboren.

Das Sinnliche ist nicht ein Prius, aus dem das Geistige durch Abstraction gewonnen wird. Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Das Sinnliche ist Erscheinung des Geistes, nicht sein Grund. All unser Erkennen ist Selbstthätigkeit unsers Geistes; er bildet die Anschauung, die Vorstellung, den Begriff und Gedanken. Die Außenwelt kann durch alle seine Sinnesthore in ihn hinein schauen: Schaut er nicht heraus, so wird in ihm nichts geboren. Unser Geist ist keine jodirte Silberplatte, auf welche die Sonnenstrahlen Bilder malen. Die Außenwelt ist das Object seiner Wahrnehmung, und er kann nur vermöge seiner Sinne sinnlich wahrnehmen; aber die Außenwelt bewirkt nicht, daß er wahrnehme. Der Act des Wahrnehmens ist eben eine geistige Geburt, ein Aufblitzen in unsrer Seele, ein Lichtwerden dessen, was bisher in ihr dunkel war; sein Hervortreten aus ihrem dunkeln Hintergrunde in ihren Lichtbereich; ein Erwachen dessen, was in ihr schlief. Der eigentliche Ausdruck für diesen Vorgang ist der: der Geist wird sich bewußt.

Von dem Sinnlichen kann nicht zum Geistigen aufgestiegen werden; aus dem Sinnlichen wird Geistiges nicht geboren, es bildet nicht den Grund von diesem: aber wohl liegt darin, daß es vor die Sinne gerückt werde, eine Bedingung für die Erkenntniß seiner durch unsern Geist. Das menschliche Erkennen ist dadurch bedingt, daß das, was erkannt werden soll, unserm Geiste als ein Anderes gegenüber treten muß, es muß ihm *gegenüberstehen*: daher das deutsame Wort *Gegenstand*. Der Geist selbst, soll er sich erkennen, muß sich in einem Etwas, von dem er sich unterscheiden kann, gegenübertreten, denn alles Erkennen ist ein Unterscheiden. Dies Unterscheiden vollzieht sich in zwei Urtheilen, die in ihrer allgemeinen Form so lauten: A ist nicht Ich; B ist nicht A. Der Reichthum unsrer Erkenntniß als der Reichthum unsers Bewußtseins liegt in dem Reichthum dieser Unterscheidungen. Im Sinnlichen steht sich der Geist in einem Andern gegenüber. Es ist die Erscheinung des Geistes, und seine angemessenen Formen sind das *Werk*, die *That*, das *Wort*. Sie sind als Erscheinungsweisen des Geistes auch Erkenntnißquellen desselben. Sie sind auch die Offenbarungsweisen des ewigen Gottes.

Was wir ein Erkennen des Sinnlichen nennen, ist ein Erkennen des Geistes in der Erscheinung, und „Wär nicht das Auge sonnenhaft, — die Sonne könnt es nie erblicken" (Göthe). —

Hier ist auch der Ort, um der Bedeutung des Wortes im Vorgange

Digitized by Google

des Erkennens Erwähnung zu thun. Das Wort, ein Erzeugniß des menschlichen Geistes in seiner Verbindung mit dem Leibe, ist ein wunderbares Gebild. Es ist zeitlich und räumlich; zeitlich als gesprochenes; räumlich als geschriebenes. Es besteht wie der Mensch aus Leib und Seele. Die Laute, in die es sich gliedert, bilden seinen Leib; Vorstellung und Gedanke, die in ihnen sich Gestalt und Gepräge gegeben, sind seine Seele. Es richtet sich auf zwischen dem erkennenden Geiste und dem, was es erkennt. Alle seine Erkenntnisse sammelt der Mensch im Worte. Seine Sprache ist das kammerreiche Gehäus, in dem er sie aufbewahrt und zur Vererbung geschickt macht. Und auch die Werke, die er schaffen und die Gaben, die er verrichten will, er denkt sie aus mit Hülfe des Wortes, in ihm gewinnen sie Gestalt vor seiner Seele, gewinnen sie Bestimmtheit und ideale Existenz. In dem Worte werden uns unsere eignen Gedanken anschaulich, treten sie im Kleide des Sinnlichen vor unsern Geist, werden sie des Andern für ihn, in dem er sie allein erkennen kann. Nur im Worte werden wir uns unserer eignen Gedanken bewußt. Die intellectuelle Entwickelung unsers Geistes ist an das Wort geknüpft.

Das Wort ist Geist, darauf beruht seine Macht über Geist, Herz und Willen des Hörers. Wie aber der Gegenstand der Außenwelt nicht die Macht hat, sich in unsrer Seele abzubilden, sondern seine Abbildung in ihr ein freier Act derselben ist: so hat auch das geisterfüllte Wort nicht die Macht, seinen Inhalt in meine Seele zu gießen, sondern nur sie anzuregen, daß sie selbständig in ihrer Weise die Vorstellung oder den Begriff des Wortes in sich bilde. „Rede Einer noch so viel, gehst du nicht darauf ein, so wird das Seinige nimmer das Deinige" ist in Daub's philosophischer Anthropologie zu lesen, und Wilh. v. Humboldt in seinem Werke „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts": „Die Menschen verstehen einander nicht dadurch, daß sie sich Zeichen oder Dinge wirklich hingeben, auch nicht dadurch, daß sie sich gegenseitig bestimmen, genau und vollständig denselben Begriff hervorzubringen, sondern dadurch, daß sie gegenseitig ineinander dasselbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und innern Begriffserzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem entsprechende, nicht aber dieselben Begriffe hervorspringen. Nur in diesen Schranken und Divergenzen kommen sie auf dasselbe Wort zusammen." —

2. Da im Lehrverfahren, gegen welches diese Bemerkungen sich richten, das Bild sich neben das Wort stellt, oder wohl gar sich vor dasselbe drängt, so mögen beide einer kurzen vergleichenden Erörterung unterworfen werden sowohl aus dem Gesichtspunkt der Darstellungs-, als auch der Bildungsmittel.

Der Geist bedarf zu seiner Darstellung des sinnlichen Mittels. Das Wort als der gegliederte Laut ist gleich dem Bilde, das der Künstler auf der Fläche entwirft, sinnlicher Natur. Aber das Wort gehört in das Reich der Schälle, das Bild in das Reich des Sichtbaren, Der Laut ist vibrirende Luft, die Linie des Bildes gefärbtes Licht. Jener kommt aus der lebenswarmen Brust des Menschen, das Licht von der äußern Bildfläche. Das Bild wendet sich an das Gesicht, den Sinn des Verständigen, das Wort an das Ohr, den Sinn des vernünftigen Erkennens. Des Bildes Darstellung ist beharrend im Raume; die des Wortes vergehend in der Zeit.

Digitized by Google

In dem Worte hat sich der Laut, den der Mensch producirt, mit der ebenfalls von ihm producirten Vorstellung zu einer unzertrennlichen Einheit verbunden, so daß das verständige Denken ein Wortdenken ist. Das Wort wird demnach gedacht, aber das Bild geschaut. So angesehen, ist das Wort geistig, aber das Bild sinnlich. Das Sinnliche, in das Wort verwandelt, wird vergeistigt; der Gedanke, durch ein Bild dargestellt, wird versinnlicht. Im Worte wird darum die sinnliche Erscheinung Geist; im Bilde ist der Geist sinnliche Erscheinung. Im Worte findet die Vorstellung Flügel zur Erhebung; im Bilde Schranken. Der Gegenstand der Darstellung durchs Bild ist das, was den Raum füllt, denn es ist selbst eine räumliche Darstellung. Die Zeit und ihre Füllung kann nicht gesehen werden; das Bild ist darum auch kein Mittel zur Darstellung weder der Geschichte, noch der Weissagung. Nur das Wort vermag, was geschieht, zu fassen und der Nachwelt zu überliefern. Die Geschichte muß erzählt werden; in der Erzählung wird sie fort und fort erlebt. In den Weissagungen aber vernimmt der Mensch die Zukunft, an deren Verwirklichung er arbeiten soll. Demnach giebt es historische Bilder. Das historische Bild ist ein Augenblicksbild. Ein Moment der fortschreitenden Handlung ist in ihm im Raume fixirt. Eine Geschichte kann es nicht darstellen. Zur Darstellung einer fortgehenden Handlung wären so viel Augenblicksbilder nöthig, als dieselbe Momente gehabt. Weil nun das historische Bild nur einen Moment aus einer Begebenheit darstellt, so kann es nur aus der Erzählung verstanden werden. Es steht zwischen einer Vorgeschichte und einer Nachgeschichte, wie der Augenblick der Gegenwart zwischen Vergangenheit und Zukunft. Das Verständniß des äußern Bildes setzt also ein inneres durchs Wort in die Seele gezeichnetes voraus.

3. Von dem Wesen einer Sache ist ihr Wirken bedingt. Auf Wort und Bild diesen Satz angewandt, ist von jenem zu sagen, daß es vergeistigt; von diesem, daß es versinnlicht. Um ihre Bedeutung als Bildungsmittel zu bemessen, sei an das Sprüchwort erinnert: Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist. Der Mensch als der Geist im Fleische ist von Gott gesetzt zum Herrn der Erde. Die Herrschaft über die Erde gewinnt er, indem er alles, was sie füllt, in Gedanken verwandelt. Die Arbeit an dieser Herrschaft macht seine Entwickelung aus, durch die er von den Banden des Sinnlichen außer sich und der Sinnlichkeit in sich frei wird und seine Geschichte beschreibt. Nicht die Emancipation des Fleisches, welche die auf ihre Fahne schreiben, die in ihrem Herzen sprechen: es ist kein Gott! sondern die Emancipation des Geistes von den Gewalten der Außenwelt und den Gelüsten des ungeheiligten Herzens ist das Ziel der menschlichen Bildung. Die Einwirkung auf den Einzelnen, um in ihm die Herrschaft des Gedankens anzuregen, ihr Fortschreiten zu leiten, und ihr Erstarken zu fördern, geschieht durch das Wort. In der Sprache ist die Arbeit des Geistes, die Außenwelt in Gedanken zu verwandeln, und die fortgehende Veränderung der Stellung zu beschreiben, welche der Mensch dadurch zur Außenwelt einnimmt, zu einem großen Theile vollbracht. Jede Eroberung, die der Geist in dieser Richtung seiner Thätigkeit macht, jede Veränderung seiner Stellung zu der Außenwelt, zu sich und Andern, die er mit klarem Selbstbewußtsein vornimmt, gewinnt einen Ausdruck in der Sprache. Des Menschen Gedanken wohnen in seiner Sprache. Man kann sich, wie Wilh. v. Humboldt sagt, den Geist und die Sprache nicht iden-

Digitized by Google

tisch genug denken. Darum vermag das Wort den Geist des Menschen unmittelbar anzufassen, unmittelbar an der Seele desselben zu rühren. Der Mensch des Gedankens, der denkende Mensch ist nur durchs Wort zu erbauen, und nimmer durch das Bild. Das Wort löst den erkennenden Geist aus seiner Befangenheit in der Sinnlichkeit; es führt ihn unmittelbar ins Reich des Gedankens; das Bild bannt das Erkennen an die sinnliche Erscheinung, und nur das Wort kann diesen Bann lösen. Das Bild leistet zwar einen wesentlichen Dienst bei der erkennenden Arbeit des Geistes: es bringt das Ferne nahe und giebt dem Gedachten die Klarheit der sinnlichen Anschauung; aber es dient der Erkenntniß, die sich ins Wort einbaut, nur als Unterlage, und wo es zum Geist und Herzen spricht, nimmt es das Wort zu seinem Dolmetscher und Ausleger.

4. Höret, so wird euere Seele leben! Jes. 55, 3. Das Leben der Seele zu wecken, zu nähren und zu reicher Entfaltung zu bringen ist eine allgemeine Aufgabe des Jugendunterrichts; das Leben der Seele in der Gemeinschaft mit Gott durch Christo zu vermitteln, die besondere Aufgabe des christlichen Religionsunterrichts. Derselbe hat vorerst die biblischen Thatsachen, Gottesoffenbarungen in der Geschichte seines Reichs vor das innere Auge der Kleinen zu stellen; er hat sie zu Zuschauern, zu Zeugen der göttlichen Offenbarungsthaten zu machen, damit sie dieselben „erleben." Die heilige Geschichte ist uns in dem Worte der Bibel aufbewahrt. Nur das Wort kann, was die Zeit erfüllt, fassen und durch die Zeiten tragen, nicht das Bild. Die Geschichte kann nicht gesehen, sie kann nur gehöret werden in der Erzählung. Darum muß auch unsern Schülern die biblische Geschichte erzählet werden.

Die Verwendung des biblischen Geschichtsunterrichts, zumal des ersten, in eine Betrachtung und Erklärung biblischer Bilder, verwildert diesen so bedeutsamen Unterricht. Derselbe verlangt eine geweihete Stille. Die Schüler sitzen vor dem Lehrer in geordneter, ruhiger Haltung. Aller Augen sind auf ihn gerichtet. Der Lehrer, der den Vorgang, den er erzählen will, in seiner Vorbereitung auf sich hat so wirken lassen, daß er selbst dadurch zum theilnehmenden Zuschauer desselben geworden, erzählt klar, einfach, ausdrucksvoll, mit leuchtendem Auge, mit wachsender Spannung in seiner Brust. Solche Erzählung läßt mit dem innern Auge schauen, was geschehen; sie bringt das Kind in die Nähe des heiligen Gottes; es fühlt dessen Nähe in dem Klopfen seines Herzens.

Wie anders geht es in einer Stunde zu, in welcher der Geist nicht in stiller Sammlung für sich ist, schweigend empfängt und Bilder der Vergangenheit in sich entspringen sieht, sondern mit neugierigem Sinne das Auge auf das Aeußere richtet, das ihm ein Bild vorhält; in welcher nicht eine Haltung, die den Leib vergißt, herrscht, sondern ein Kopfrecken, ein Augenwenden und die Klage: ich kann es nicht sehen! störend und zerstreuend wirkt; in welcher nicht der Lehrer sein sprechendes Auge unverrückt seinen Schülern zuwenden kann, sondern abwechselnd auf Bild und Klasse zu sehen hat; in welcher er nicht mit dem Wort ihre Gedanken, sondern mit einem Stäbchen oder Stocke ihre Blicke zu den Figuren des Bildes leitet. —

Gott heißt das Wort, weil er will gehöret, nicht gesehen werden. Die biblische Geschichte muß erzählet, nicht mit Hülfe von Bildern demonstrirt werden.

Mühlhausen am 27. September 1865.

Rector Dr. Otto.

Frauenbriefe.

(Von einer Schweizerin.)

4.

Mein liebes Fräulein! So sehr es auch scheinen mag, daß ich Sie und Ihre Wünsche vergessen habe, so dürfen Sie doch fest annehmen, daß die lange Pause zwischen meinem letzten und meinem heutigen Schreiben Niemand schmerzlicher sein kann, als mir selbst.

Es ist zwar etwas Gewagtes, von sich selbst zu reden; allein heute sehe ich mich doch dazu versucht, um dadurch für alle Zeiten Ihre, mir so nothwendige Nachsicht zu gewinnen. Ein für alle Mal möchte ich Sie bitten, jede Zögerung meiner Antwort sich dadurch zu erklären, daß ich in zwei und zwanzig wöchentlichen Stunden Lehrerin, nebenbei aber auch Hausfrau, Mutter, Tochter, Freundin und Auskunftgeberin für Bekannte und Unbekannte bin, wozu die Verbindung mit ehemaligen Schülerinnen tausendfachen Stoff bietet. Freie Augenblicke gehören bei mir zu den kostbarsten Seltenheiten. Doch, nun zur Hauptsache!

Obwohl ich alle Ursache habe, vorauszusetzen, daß eigene Erfahrung Ihnen bereits alle Fragen beantwortet haben wird, die Sie vor Monaten an mich gestellt, will ich Ihnen dennoch darüber mittheilen, was sich mir in langen Jahren als Wahrheit erprobte.

Daß sich in Ihnen bald Bedenken erheben werden, ob es räthlich sei, schon bei den jüngsten Zöglingen über äußere Manieren und Regeln des Anstandes zu reden, ließ sich erwarten; ist es doch bei der Erziehung eben so unmöglich, ganz stillschweigend über Aeußeres hinwegzugehen, als ernst und wichtig, das Wann und Wie zu überlegen, da solche Dinge am richtigsten behandelt werden. Auf den ersten Anschein möchte man glauben, es sollte am erfolgreichsten geschehen in einem Alter, wo der Zögling, schon Etwas gereift am Verstand, ein anständiges Benehmen als natürliche Folge einer sittigen Gesinnung zu erkennen vermag; allein das hat, wie ich gleich nachher durch Beispiele erläutern werde, seine großen Schattenseiten.

Betrachte ich den äußeren Bestand als Etwas, das — wie alles Gute — nach und nach zur Gewohnheit und zur zweiten Natur werden soll, so glaube ich, daß nicht leicht zu früh damit begonnen werden kann, denselben zu pflegen und zu fördern. Nur bin ich überzeugt, daß es mehr auf negativem, denn auf positivem Wege geschehen muß; d. h. nicht sowohl durch Beibringung von gewissen Redensarten und Manieren, als vielmehr durch ernstes Untersagen alles Dessen, wodurch das Zartgefühl, die Bescheidenheit, die Achtung, die wir Andern schuldig sind, oder der Schönheits- und Ordnungssinn verletzt werden. Nur geschehe das immer mit möglichst wenigen Worten und niemals unter Hinweisung auf das Mißfallen oder Wohlgefallen der Menschen. Es läßt sich ohne Gefahr sagen, daß wir anständig und höflich sein sollen, um dem Nächsten nicht lästig zu werden und ihm nicht weh zu thun; aber im höchsten Grade verderblich für den Charakter wäre es, wollten wir dem Kinde Anstand und Höflichkeit einprägen, damit es von Andern für fein und sittsam gehalten werde. Dadurch würden wir das junge Herz zur Heuchelei und Gefallsucht reizen, eine Neigung, die leichter zu entzünden, als zu tilgen ist. Der gottesfürchtigen Erzieherin, welche die unsterbliche Seele ihres Zöglings stets in erster Linie berücksichtigt,

Digitized by Google

stehen tausend unschädliche und doch wirksame Mittel zu Gebot, einen guten Zweck zu erreichen. Denken wir nur daran, wie oft die Regeln des Anstandes ganz denen der Gesundheit, oder der Ordnung entsprechen. Man sagt: „Halte Dich gerade; sonst beengst Du deine Lunge; — den Kopf aufrecht; stelle Dich nicht anders, als dich der liebe Gott geschaffen hat!" Oder: „Keine Ellenbogen auf den Tisch; sonst muß die Mama bald ein Loch zuflicken. — Kein unfreundliches Gesicht gegen den Nächsten; Sonnenschein ist dir ja auch lieber, als die finstere Wolke." — So läßt sich die Sache in aller Heiterkeit behandeln, und in den meisten Fällen wird der willigste Gehorsam erfolgen.

Ungern würde ich die Gewöhnung zu Anstand und feiner Sitte auf ein späteres Alter versparen. Wir wissen Alle, daß je länger je mehr die kindliche Unschuld zurück und die Unart des natürlichen Menschen in den Vordergrund tritt. Die kindliche Unschuld ist, so zu sagen, ein Schutz, dem zarten Alter verliehen, damit die Untugend des natürlichen Menschen nicht ganz hervorbreche, ehe die Wahrheiten erkannt sind, aus denen dagegen gekämpft werden muß. Was in dem ersten Kindesalter gewonnen wird an guten Eindrücken und Gewohnheiten, das ist eine bedeutende Hülfe für spätere Jahre. Wird dem Zögling in dem glücklichen Alter, da er noch nicht vom Baume der Erkenntniß gegessen und noch nicht im Sinne der Eitelkeit viel an sich selbst gedacht hat, ihm selbst beinahe unbewußt, das beigebracht, was Sitte und Anstand auch dem Aeußeren nach von ihm fordern, so werden ihm dadurch für spätere Jahre zahlreiche Versuchungen zur Eitelkeit und Ziererei erspart, und es ist nicht zu besorgen, daß die Tage, da schon ein selbstständiges Arbeiten am inneren Menschen zu beginnen hat, gestört und verkürzt werden könnten durch Gedanken an das Aeußere.

Ich habe Mädchen gekannt, welche nahezu vierzehn Jahre alt waren und sich so linkisch und ungeschliffen benahmen, daß man versucht war, zu fragen, ob sie denn nicht unter Gebildeten aufgewachsen seien. Es hieß, die Eltern haben vorgezogen, ihre Töchter als Naturkinder aufwachsen zu lassen, damit sie keine Zierpuppen würden; allein wenn man sich vergegenwärtigte, wie groß die Macht des Beispiels ist, konnte man sich beinahe des Schlusses nicht erwehren, daß zweifelsohne die Eltern selbst einiger Maßen noch Naturkinder sein mußten. — Die ungezogenen Naturkinder thaten, wozu sie Lust hatten, ohne alle Rücksicht auf ihre Umgebung. Und als dem groben ein edleres Reis eingepfropft werden sollte, da wollte es gar lange nicht zum wirklichen Einpfropfen kommen. Die Mädchen sahen, daß ihr Benehmen unter den Gespielinnen bald Lachen, bald Unwillen erregte und der erwachende Ehrgeiz ließ sie das leichteste Mittel ergreifen, um möglichst bald ein gewisses Ansehen zu erlangen. Die plumpen Manieren wurden abgeschafft, neue, noch schwerer zu besiegende Untugenden an die Stelle der alten gesetzt, Affectation und lächerliche Ziererei mit Sorgfalt gepflegt. Zum Glück fanden sie eine Erzieherin, der das Innere Hauptsache war, und die es verstand, ihren Zöglingen die Schäden ihrer Seelen zu entdecken und sie mit dem großen Seelenarzt bekannt zu machen, welcher heilt von innen heraus, so daß auch das Aeußere nach und nach gesund und lieblich anzusehen ist.

So waltend denke ich mir nun auch Sie, mein liebes Fräulein, in Ihrem lieblichen Kinderkreis; gewiß sind auch Sie um Leben, Gesundheit

Digitized by Google

und Frische jedes einzelnen Pflänzchens bemüht. Möge der Herr Sie segnen dabei! Er thut ja Alles, wo man beständig zu Ihm aufsieht.

Die Beantwortung Ihrer weiteren Frage, ob ich für rathsam halte, während des Unterrichtes in weiblichen Handarbeiten das Vorlesen zu gestatten, muß sich nach dem Alter der Schülerinnen richten.

Kinder unter dreizehn Jahren sind in der Regel noch zu wenig gewandt, um neben der Arbeit, die erst zu erlernen ist, ihre Aufmerksamkeit einem zweiten Gegenstande zuzuwenden. Leicht dürfte, besonders wenn die Lectüre eine anziehende ist, der Hauptzweck, Erlernung der Handarbeit, darunter leiden, oder gar am Ende Keines von Beiden, weder Arbeit, noch Lectüre, von glücklichem Erfolge begleitet sein. Ohnehin ist in diesem Alter eine Uebung im Schweigen und ruhig beharrlichen Arbeiten von hoher Bedeutung.

Ganz anders verhält es sich mit älteren Mädchen. Sie *sollen* dazu angehalten werden, ihre Aufmerksamkeit zwei oder mehreren Gegenständen zugleich zu widmen und neben der mechanischen Handarbeit dem geistigen Element sein Theil zu geben. Da ist schon der künftige Mutterberuf in's Auge zu fassen, welchem die Sorge für Materielles und Geistiges gleich sehr obliegt. Ueber die Wahl der Lectüre werde ich in meinem nächsten Briefe mir erlauben, mich ausführlich zu äußern.

Ihren Wunsch, auch ein Mal eine Probe schriftlicher Arbeit von einer meiner Schülerinnen zu sehen, finde ich sehr begreiflich. — Indem Sie *mir* das Recht geben, Ihnen Rathschläge zu ertheilen, erwerben Sie für *Sich* das Recht, auch eine Frucht aus meinem Garten zu kosten. Ich sende Ihnen dieselbe, wie sie gewachsen ist, ohne Zuthat von meiner Seite. Was mir daran zu ändern, zu streichen, oder zu vervollständigen bleibt, gehört nicht hierher. Der jungen Verfasserin wäre es freilich kein geringer Schrecken, wenn sie wüßte, daß ihre Arbeit copirt ist, um gedruckt zu werden.

Hoffentlich werde ich in wenig Wochen Ihnen wieder einen schriftlichen Besuch abstatten. Bis dahin leben Sie wohl!

Ihre
treu ergebene
Caroline.

Correspondenzen über Schulverhältnisse und Schulzustände.

Aus dem Großherzogthum Hessen. Wenn ich Ihnen seit längerer Zeit keine Nachricht aus unserem Lande gegeben habe, so lag der Grund darin, daß ich nichts Besonderes aus dem Gebiete des Schulwesens zu berichten wußte. Allerdings hat die zweite Kammer vor ihrer Vertagung einstimmig um Vorlage eines neuen Schulgesetzes gebeten, aber es möchte schwerlich ihrem Ansinnen sobald entsprochen werden und wenn es geschehen sollte, so steht mit Gewißheit zu erwarten, daß nur die Kosten des Landtags vermehrt würden ohne daß das Gesetz zu Stande käme. Die Mitglieder unserer radicalen zweiten Kammer würden Forderungen stellen, auf welche weder die Regierung, noch die erste Kammer eingehen würde. Das gescheiterte Kirchengesetz wäre ein untrügliches Prognostikon für das Schulgesetz. Ersteres war ganz nach dem badischen ausgearbeitet, genügte aber der Majorität unserer Kammer nicht, und so hat die Regierung dasselbe ad acta gelegt, weil eine Verständigung nicht zu erwarten war. Wenn nun schon das badische Schulgesetz vielfachen Widerspruch

Digitized by Google

veranlaßte, was würde die Folge sein, wenn selbst mit einem ähnlichen unsere Stände sich nicht wollten genügen lassen? So werden wir also auf die allerdings theilweise nothwendigen Verbesserungen in unserem Volksschulwesen noch einige Zeit warten müssen. Einige besonders wünschenswerthe ließen sich wohl auch ohne Schulgesetz realisiren. Ich rechne dazu die Stellung der Lehrer, welche außerordentliche Mitglieder der Bezirksschulcommission sind, zu dieser Behörde. Es sollen nemlich nach einer Verordnung von 1848 zu den Visitationen die tüchtigsten Lehrer zugezogen werden. Diese Verordnung wird nur noch theilweise gehandhabt, und wo es geschieht, haben die betreffenden Lehrer so wenig mitzusprechen, daß ihre Theilnahme fast ohne Bedeutung ist. Man mache sie zu wirklichen Mitgliedern der Commissionen für die ihnen angewiesenen Visitationskreise und ziehe sie zu allgemeinen Berathungen zu. Sie werden alsdann die Sache mit mehr Lust und Eifer behandeln und bei den Lehrern selbst in größerem Ansehen stehen. Daß die Visitationen, um zu sparen, nur alle 3 Jahre regelmäßig vorgenommen werden sollen, möchte schwerlich gebilligt werden können. Solche Ersparnisse werden auf Unkosten der Schulen erzielt, namentlich wenn auch noch die Visitationen, wie es nicht selten der Fall ist, allzusüchtig vorgenommen werden; um eine Schule gründlich zu prüfen, ist eine längere Zeit-Dauer als 2—3 Stunden erforderlich, und wie allzuhäufig werden nicht mehr verwendet, namentlich wenn 2—3 Schulen an einem Tage vorgenommen werden. Bei der Wahl der geistlichen Mitglieder sollte mehr, als es manchmal geschieht, auf solche gesehen werden, die ein recht warmes Herz für die Schule haben, während andere Rücksichten hierbei zurücktreten sollten, man sollte auch andere Stimmen als die der Kreisräthe in einer so wichtigen Angelegenheit hören und beachten. Auch wäre dringend zu wünschen, daß von den Mitgliedern der Oberstudien-Direktion die Schulen häufiger visitirt würden, als es der Fall ist. Schon darum sollte dieses geschehen, damit mehr Gleichheit und Uebereinstimmung unter den verschiedenen Kreis-Schulcommissionen in Beziehung auf die Aenderungen und das Urtheil über die Leistungen erzielt würden.

Größeres Leben wäre auch den offiziellen Lehrerconferenzen zu wünschen. Solche bestehen wohl in den meisten Kreisen, aber theilweise vegetiren sie nur weil sie einmal verordnet sind. Es würde eine weit größere Regsamkeit in denselben herrschen, wenn von der Oberstudiendirection jährlich einige Fragen von allgemeinem Interesse zur Verhandlung vorgeschrieben würden, und wenn das Resultat der verschiedenen Besprechungen zusammen gestellt würde und höheren Ortes Berücksichtigung fände. Ebenso sollten die Lehrer-Lesegesellschaften und Bibliotheken mehr Aufmerksamkeit und Theilnahme finden. Dergleichen bestehen in den meisten, wenn auch nicht in allen Bezirken. In einigen bezahlen die Gemeinden die Beiträge für ihre Schulen, und wo dieses der Fall ist, kann etwas geleistet werden. Renitenz Seitens der Gemeinden ist kaum zu fürchten, wenn die Kreisräthe warmes Interesse an den Schulen haben. Man muß den Lehrern die Fortbildung möglichst erleichtern.

Die von den Landständen beschlossene Gehaltsverbesserung ist bis jetzt noch nicht realisirt worden, und schon wollten Lehrer argwöhnen, daß sie sich in ihren Hoffnungen abermals getäuscht hätten. Dagegen erschien vor Kurzem ein Artikel von unverkennbar offiziösem Charakter in der Darmstädter Zeitung, nach welchem die außerordentlichen Schwierigkeiten, welche die Regulirung der Besoldungen verursacht, die Verzögerung verschuldet haben. Nächstens würde die Sache geordnet sein, und die Lehrer bekämen seit dem Beginne der Finanzperiode die ihnen gebührenden Zulagen nachbezahlt. Die Hauptschwierigkeit bei der Sache ist die, daß man nicht von einem festen Prinzip über die Beantwortung der Frage, was von der Gemeinde und was vom Staate gegeben werden muß, ausgegangen ist. Am angemessensten wäre es wohl gewesen, wenn man bestimmt hätte: die Gemeinden müssen, wenn ihre Verhältnisse es erlauben, das minimum (300 fl.) auftreiben, die Alterszulagen ertheilt der Staat unabhängig von der Stelle nur mit der Bedingung, daß, wenn ein Lehrer von seiner Stelle einen Gehalt bezieht, der bedeutend größer ist, als der Minimalgehalt mit der ihm gebührenden Alterszulage, letzterer ganz, oder theilweise wegfallen kann. Es bliebe also beides, das Vorrücken der Lehrer

Digitized by Google

auf bessere Stellen und die Alterszulage. Auch jenes hat sein Gutes. Es ist billig und wünschenswerth, daß sowohl schlechte, als gute Lehrer nicht immer auf derselben Stelle bleiben, jene nicht, damit die betreffende Gemeinde nicht allzusehr darunter leiden muß, und diese sollten anderen Gemeinden nicht gänzlich vorenthalten werden. Leider ist das Pensionsgesetz nicht zu Stande gekommen. Hoffentlich erkennt die Regierung bei Vorlegung eines andern an, daß die Pensionen alle aus der Staatskasse bezahlt werden sollen. Wer die Lehrer anstellt, muß auch für ihren Unterhalt, wenn sie dienstunfähig werden, sorgen. Den Gemeinden diese Bürde aufzuerlegen, ist unrecht, so lange dieselben jeden Lehrer, der ihnen gegeben wird, annehmen müssen. Die Lehrerwittwen bekommen seit Anfang dieses Jahres, oder vielmehr seit Anfang der Finanzperiode, 100 fl. jährlich. Hieraus ergibt sich, daß man ernstlich darauf bedacht ist, die Lage der Lehrer und deren Wittwen zu verbessern. Man denkt auf bessere Vorbildung derselben zum Amte. Es soll dem Vernehmen nach ein dritter Jahrescursus für den Seminarunterricht eingeführt werden. Es ist diese Einrichtung durch die gesteigerten Forderungen an die Lehrer nothwendig geworden, wiewohl die hessischen Lehrer nicht Ursache haben, eine Vergleichung mit andern zu scheuen. Die letzte Prüfung der Friedberger Abiturienten soll eine sehr befriedigende gewesen sein, so daß sich unter der Leitung des neuen Direktors Steinberger, welcher an die Stelle des pensionirten Curtmann getreten ist, eine günstige Aussicht für die Zukunft geöffnet hat.

Großen Anstoß und theilweise Aufregung verursachte im Laufe dieses Jahres eine Verordnung, welche bestimmte, daß Lehrer an öffentlichen Schulen nicht zu gleicher Zeit an concurrirenden Privatschulen Unterricht ertheilen dürften. Dieses ist aber vielfach in Städten, namentlich in Darmstadt, der Fall. So begründet und im Interesse der öffentlichen Schulen liegend an und für sich diese Verordnung ist, so würde doch die strenge und consequente Durchführung derselben eine ungerechte Härte gegen die jetzigen Lehrer sein. Dieselben sind theilweise mit der sicheren Aussicht auf diesen Nebenverdienst in ihre jetzige Stellung eingetreten, und würden ohne denselben kaum leben können. Man erhöhe die Besoldung derselben in angemessener Weise; dann wird Jedermann das erwähnte Verbot billigen. Dem Vernehmen nach soll dasselbe wegen der vielfachen Reclamationen, welche gegen dasselbe erhoben worden sind, in einer Weise so modificirt werden, daß die Modification einer Aufhebung nicht unähnlich ist. Nur die Leitung einer concurrirenden Privatschule soll den öffentlichen Lehrern untersagt bleiben.

Eine andere Verordnung über die allgemeine Einführung des Turnunterrichts in den Volksschulen wird gleichfalls nicht in dem Maße, wie beabsichtigt worden ist, ausgeführt werden. Es sollen nämlich auch in Landschulen alle Knaben vom 9ten Lebensjahre an am Turnunterricht, welchen der betreffende Lehrer, wenn er dazu befähigt ist, zu geben hat, theilnehmen; doch soll diese Theilnahme keine obligatorische sein. Die dafür anzusetzenden Lehr- und Uebungsstunden sollen nicht in die Schulzeit fallen und diese verkürzen; doch haben die Lehrer für diese Vermehrung ihrer Arbeit eine besondere Vergütung nicht in Anspruch zu nehmen. Es steht sehr zu befürchten, daß die Theilnahme während der Sommerzeit eine geringe und unregelmäßige ist, da die Kinder der Landleute ohnedies von denselben nicht gerne während der Schulzeit entbehrt werden. Eine kurze Anleitung nach der Spieß'schen Methode soll den Lehrern zum Führer dienen. Vorerst hat man nur die einfachsten, auch ohne Geräthe leicht auszuführenden Uebungen im Auge. Doch wird auch die Herrichtung einiger Geräthschaften, wie Leiter, Schwebebaum, Reck und Barren u. a. m., auf Kosten der Gemeinden gewünscht.

Schließlich füge ich noch hinzu, daß die Lehrer unter dem Namen: „Ludwig- und Alice-Stiftung" einen Sterbeverein gegründet haben, um den Relikten bei ihrem Todesfall eine kleine Summe zu sichern. Eine zu diesem Behufe veranstaltete Verloosung hat viele Theilnahme gefunden. Sparkassen und selbst Gemeindekassen haben zu diesem wohlthätigen Zwecke theilweise nicht unbeträchtliche Spenden geliefert.

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Digitized by Google

Offenes Sendschreiben

an den Herausgeber des Evang. Schulblattes:

Ueber das Verhältniß des Staates zum Erziehungswesen.

(Fortsetzung.)

II.

Ein Reich im vollsten und umfassendsten Sinne ist nur das Reich Gottes, des Allumfassers, Allerfüllers, Allbeherrschers, dessen Thrones Festung unwandelbare Gerechtigkeit und Heiligkeit, dessen Herzschlag aber die ewige Liebe ist. Absehen dürfen wir hier von den dreierlei Erscheinungsweisen dieses Reiches, als Natur- oder Macht-, als Gnaden- und Herrlichkeitsreich — über welche gangbare Eintheilung auch noch manches zu sagen wäre, — wir halten uns an den reinen und wesentlichen Begriff des Reiches als solchen, und der kann allerdings nur im Reiche des unbedingt und unendlich „reichen" HErrn erfüllt gefunden werden. Angelegt war diese Erfüllung und Verwirklichung gleich bei der Schöpfung. Zum Bilde Gottes ward der Mensch erschaffen: so sollte er ein irdisches Abbild des himmlischen Reichsherrn, und die Erde, sein eigenthümlich Reich, sammt allem, was sie trägt, ein Abbild des himmlischen Reiches sein und immer vollendeter werden.

Der dreieinige himmlische Reichsherr aber hat sich seinen — gleichermaßen dreieinigen — Abbildern auf Erden offenbart in der Person des Sohnes, der Seele, wie wir vielleicht, stammelnd, sagen dürfen, der einigen Gottheit. Denn die Seele ist es ja auch beim Menschen, bei jedem Lebendigen, welche das Leben von Geist und Leib vermittelt und in sich vereinigt. Sie ist der Heerd des Naturlebens wie der Altar des geistlichen, darauf sie selber sich opfert dem Geiste. So ruhete der Sohn im Vater und opferte sich seiner Menschheit. Und wenn er auch die ganze Fülle der Gottheit leibhaftig in sich vereinigt, wenn er auch den Gedanken des Vaters als Wort, das Werk des Geistes als sichtbaren Abglanz und Ebenbild *offenbart*, so bleibt doch, was er seiner innersten Persönlichkeit nach für uns *ist*, das Eigentlichste in ihm, eigentlicher, als das, was er lehrend und wirkend *thut*. Der *Priester* mit andern Worten, der sich selbst geopfert hat, ist der Kern in seinem Wesen, die Seele dieser Seele; sein *prophetischer* Geist hingegen und sein allzeit wirkender, herrschender, gekrönter Leib — sein *königlicher* Arm — sind das, was er vom Vater und vom Geiste erst in sich aufgenommen hat, um es uns zu offenbaren zu unserer Wiederherstellung nach seinem Bilde.

Diese drei Seiten in dem Wesen des zweiten Adam mußten nun im ersten, natürlichen Adam, der ja auf ihn hin und, wie durch ihn, so zu ihm geschaffen war, ebenfalls vorhanden und offenbar sein, in abbildlicher Weise. Als König sollte er das Reich der irdischen Sichtbarkeit beherrschen nach dem Willen und Vorbild seines himmlischen Vaterkönigs; als Prophet sollte er die Gedanken des Allweisen nachdenken und so mit Weisheit seine Herrschaft üben:

Digitized by Google

an Vernunft und Tugend, prophetischer und königlicher Würde, sollte er so der untergebenen Creatur voranleuchten. Völlige Harmonie beider Thätigkeiten, ohne ein Uebergewicht des Propheten über den König, des Wissenden über den Wirkenden, noch umgekehrt, war damit gefordert. Aber damit war sein Wesen nicht erfüllt. Was sind beide Thätigkeitsweisen, nach und von außerhalb, ohne die ruhende Mitte, was ist das Wahrheit sinnende und redende Haupt sammt der geschäftigen, Gutes wirkenden und ein gerades Scepter führenden Hand ohne das in Liebe schlagende Herz, ohne das priesterlich tragende, ohne die sich und all das Ihre ihrem ewigen König-Vater opfernde Seele? Um ein hörendes (prophetisches) Herz bat Salomo zu seinem königlichen Amte, um ein gehorsames Herz.

Nicht nur sollte also der Mensch das göttliche Ebenbild in die Welt hineinspiegeln und diese so sich unterthan machen; er sollte eben damit zugleich diese ihm übergebene Welt dem, der sie unter seine Füße gethan, unterthan machen, sie dem himmlischen Könige zu Füßen legen. Er sollte, wie im Verhalten zu dem unter ihm Seienden Prophet und König, so im Verhältniß zu dem über ihm Thronenden Priester dieser Erde sein, opfernd sie und sich selber dem, der ihn und sie gemacht. In diesen drei Zügen entfaltet sich die Außenseite der wesentlichen Gottebenbildlichkeit des ersten Adam, sein Verhalten und Verhältniß im großen Reichsganzen, dem irdischen und himmlischen.

Aber nicht blos der niedern Creatur gegenüber war der Mensch prophetischer König zu sein bestimmt, auch seinen ebenbildlichen Kindern, ja in anderer Weise selbst seinem Weibe gegenüber sollte er der Stellvertreter des himmlischen Reichsherrn sein: königlich-prophetisches Haupt wie priesterliches, darstellendes, tragendes, opferndes Herz seiner Familie. Und solches nicht etwa nur aus Rücksichten der Erziehung, also vorübergehend, sondern bleibend. Dies erhellt schon aus dem Wesen des Reiches. Der innere Reichthum des letztern erfordert nämlich mit Nothwendigkeit einen Reichthum von Abstufungen vom obersten Reichsherrn bis zum letzten Angehörigen des Reiches, eine reiche Mannigfaltigkeit von Ueber- und Untergeordneten, von Gaben, Aemtern und Kräften, so doch, daß die Liebe alles in allem durchdringt, vereint und beseligt. Denn ein Reich ist ein lebendiger Organismus, ein Leib mit vielen Gliedern, die nicht einerlei Geschäfte haben, noch gleiche Ehre darum und gleiche Würde, die aber doch alle von gleicher Nothwendigkeit für das Ganze sind und in freiem Verein für dasselbe in demselben sich bethätigen, ohne ihre bedingte Selbstständigkeit zu verlieren. Jedes thut, giebt und empfängt das Seine von dem Andern und an das Andere wie von selber, in freier Liebesgemeinschaft, in urgesetzter Harmonie.

Diese Idee vom Reiche findet sich in urbildlicher Weise nach des Apostels Kundgebung verwirklicht im Himmel, da er redet von Thronen und Herrschaften, Fürstenthümern und Obrigkeiten (Col. 1, 16.). So sollte auch auf Erden gleiche Mannigfaltigkeit der Ordnungen sie ausgestalten: engere und weitere Menschenvereine mit charakteristischen Eigenthümlichkeiten, verschiedenartigen Strahlenbrechungen des Einen Urbildes im Wesen. Die Familie mußte naturnothwendig zum Geschlecht gedeihen, das Geschlecht zum Stamm, der Stamm zum Volke, und wie die Erde mannigfach von Klima, Bodenbeschaffenheit, Pflanzen- und Thierwuchs auch im Urzustande war — eben das erfordert ihre Schönheit, die sie zum „Kosmos" gestaltet, — so mußte auch der Mensch es werden, je mehr er sich verbreitete und zu engeren und weiteren Gemeinschaften zusammen- und abschloß. Jede dieser Gemeinschaften wiederum

Digitized by Google

bedurfte zur Vervollständigung ihres Organismus eines Hauptes, jede war ein Reich im Kleinen, Leib für sich und Glied am größeren Leibe zugleich; der Leib aber ist nicht ohne Haupt. So mußten der Häupter Viele werden — Familien-, Geschlechts-, Stamm- und Volksältesten, und jeder von ihnen hätte in seinem Kreise das Amt und die Würde des Propheten, Priesters und Königes vereinigt. Natürlich glich die Liebe, des Gesetzes Erfüllung und das Band der Vollkommenheit, alle Unterschiede wieder aus; wo sie Herrscherin ist, da fällt Dienen nicht schwer und macht Regieren nicht hochmüthig: die Liebe Aller zu dem Einen vereinigt Alle. Es ist eine Gemeinde.

Wie es mit der Erziehung der Unmündigen bestellt gewesen wäre im Falle jener Normalentwicklung? Es erscheint überflüssig, hierauf specieller zu antworten; haben wir es doch mit dem Verhältniß des Staates zur Erziehung zu thun, und einen Staat hätte es im unsündlichen Stande nie gegeben. Jene also wäre, um es mit einem Worte zu sagen, eine rein familienhafte nach Anfang und Mittel, und eine Reichserziehung nach ihrem Ziel gewesen: vom Kinde zum Bürger und Miterben aller Güter des Reiches, daran die Alten, die Eltern, nicht die Alternden, Theil hatten für Zeit und Ewigkeit.

Die Sünde hat die Verwirklichung jener Idee, jenes ersten göttlichen Liebesrathschlusses gehemmt, gehindert, gestört; nicht hat sie sie verhindern, zerstören und zu nichte machen können. „Was Er sich vorgenommen, das muß doch endlich kommen zu seinem Zweck und Ziel.“ „Verfluchen konnte Er den Baum der Sünden, doch ihm gefiel's, sein Haus darauf zu gründen.“

Nur allmählig verbleichten die Züge des anerschaffenen Gottesbildes; nicht erloschen sie. Und mit dem Erbleichen des ersten Frührothes begann ein anderes zu tagen; zwischen beiden aber lagerte die Wolke des dräuenden Gesetzes, als des Binde- und Trennungsmittels zugleich, als Aufhalt des sonst allzuraschen Sturzes in den Abgrund des Verderbens und der Verdammniß, wie als Treiber zu dem neuen Morgenlichte. Mit dem Dahinsinken des Reiches ging das Emporkommen des Staates Hand in Hand.

Wie aber das Bild Gottes im einzelnen Menschen, so verblaßte auch das göttliche Reichsbild auf Erden in der Gesammtheit ihrer Bewohner nur nach und nach, ja so allmählig, daß es nach dem natürlichen Gesetz der Entwickelung und andrerseits nach dem gottfeindlichen Gesetz des falschen Gott- und Reichsähnlichkeits-Trachtens, vom bösen Feinde entsprungen, nun erst recht seine titanische Macht auf Erden entfaltete — zu einer Anzahl von After- oder Pseudo-Reichen sich auswickelte. Denn ohne den wahren Reichsherrn auch kein wahres Reich.

Doch gehen wir Schritt vor Schritt in unsrer Betrachtung. Wie der Einzelne in seinem Innenleben, so ward die Familiengemeinschaft, diese Reichseinheit im Kleinen, mehr und mehr zerrüttet; zu gedenken Kains und Abels. In alle Lebensverhältnisse drang der böse Same der Selbstsucht und des Ungehorsams ein und trug seine giftigen Früchte. Der Vater mißbrauchte sein göttlich überkommenes Herrscherrecht zu despotischer Willkür und Gewalt; das Weib erniedrigte er zur Sklavin und die Kinder zu Sachen, so lange bis ihm zuletzt Gleiches mit Gleichem vergolten und er als unnützes Geräthe an die Seite oder über die Seite gebracht wurde von seinen Kindern. Zugleich war er ein falscher Prophet und Lehrer der Seinen geworden und seines Priesteramts vergaß er mehr und mehr. Von der urständlichen Reichsfamilie war nur die Form, das Zerrbild, noch geblieben. Wie konnte da von Erziehung zur Gottbildlichkeit die Rede sein?

Digitized by Google

Gleiche Anarchie mußte die Gesellschaft ergreifen. Statt ein Verein von Brüdern, älteren und jüngeren unter dem Einen Vater zu sein, wäre sie zu einem rohen Haufen von gegenseitigen Neidern und Hassern geworden, in einem Kriege Aller gegen Alle hätte sie sich selbst aufgezehrt und das Chaos wäre auf die kaum durch göttliches Allmachtswort erneute Erde wiedergekommen: wenn nicht, wie in den Familiengliedern dort, so in den Gesellschafts-Einzelnen hier ein Rest des ins Herz geschriebenen Gottesgesetzes, als Sitte, zurückgeblieben wäre. Der bloße Verstand, die natürliche Einsicht der Vernunft hätte gewiß nicht den durch den verkehrten Willen eingeleiteten Ruin abgewehrt, doch kam er mit seinen Nützlichkeitsreflexionen der erhaltenden Sitte regelnd zu Hülfe.

Von selbst mußte die sonst in Atome zerfallende Gesellschaft sich gliedern und gruppiren in Völker, mit Königen an der Spitze. Denn nirgend besteht Gleichheit ohne die Ungleichheit, atomistische Association ohne organische Corporation, Gesellschaft ohne einheitliches Oberhaupt. Das Wort Gesellschaft ist für den weltwirklichen Zustand im Grunde nur eine Abstraction, eine schwankende Mitte zwischen Familie und Reich. Sie besteht zwar, aber nicht ohne aus jener hervorzugehen und in dieses zu münden; sie wird nur erhalten und gehalten durch diese beiden.

Die Weltreiche vermochten nicht mit einem Male den priesterlichen, den religiösen Ursprungscharakter völlig aufzugeben: mit Ausnahme vielleicht des Einen, des alt-babylonischen, dessen Gründer sogleich in vollendeter Antigöttlichkeit sich darstellte, weist die Geschichte alle ältesten Reiche als Priesterreiche auf, sofern ihre Herrscher sich ihres priesterlichen Amtes in und mit dem prophetisch-königlichen immer noch bewußt blieben, wenn auch der wahre Gott der Urofenbarung längst nicht mehr erkannt und angebetet wurde. Nur von Einem solchen Priesterkönige des höchsten Gottes berichtet die heilige Geschichte; es war Melchisedek, der König von Salem, der letzte Sproß des untergehenden priesterlichen Königsgeschlechts vom Anfang, der letzte Strahl der untergehenden Reichssonne auf Erden. Alle andern Herrscher der Heiden waren Afterpriester und Afterkönige: Afterbilder des himmlischen Königs, dessen heilige Alleinherrschaft sie nachäffend in Willkürherrschaft verwandelten. Nur die Parallele dazu ist die Willkürherrschaft des Pöbels, die mit der des Despoten sich wohl gelegentlich ablöst. Vom erhaltenden Rechts- und Staatswesen finden sich, trotz Kains „Zeichnung," noch kaum die Anfänge in jenem höhern Alterthum.

Aus der despotischen Priesterherrschaft (Hierokratie), wie sie bei den alten Persern, dem Zendvolke, sich bestand, da der erbliche Oberpriester zugleich König, alle Richter und Beamte zugleich Priester waren, geschah der Uebergang zum rein weltlichen Reichsdespotismus allmählig durch die langgedehnte Mittelstufe des priesterlichen Despotenreiches, d. h. des Reiches, das die Mitte hielt zwischen rein weltlichem und pseudogöttlichem Charakter, zwischen Priesterherrschaft und Königsherrschaft. Die völlige Trennung beider gelang übrigens dem ganzen Alterthume nicht, und daß sie ihm nicht gelang, das ist es eben, was das Alterthum von der nachchristlichen Zeit wesentlich unterscheidet. Immer blieben dort die Priester mehr oder weniger von Einfluß auf die Reichsangelegenheiten, ja im Grunde waren sie die nur zu oft Bestimmenden. Das Band mit der, wenn auch unerkannten, doch gefürchteten Gottheit war eben in den Gewissen der Herrscher wie der Beherrschten noch nicht so zerrissen, wie es letzteres nach dem Offenbarwerden der wahren Gottheit in menschlicher Gestalt möglich und

Digitized by Google

wirklich geworden ist. Auch in den reinen Weltreichen blieb darum das Priesterthum eine Macht; und der König selbst wußte keinen bessern Schirm seiner Gewalt, keinen höhern Titel sich beizulegen, als wenn er sich ein Abbild, einen Stellvertreter der Gottheit nennen ließ. Bei den Indern wurden die ersten Rajahs aus der Priesterkaste gewählt; die Könige des alten Aegyptens trugen in ihrem Amtsnamen — Pharao — den Namen ihrer Gottheit, Phra; bei den spätern Persern war der Hofstaat des Königs das Abbild des himmlischen Ordnungsreiches, die Priester die Wächter dieser Ordnung; und obwohl der König sonst ganz despotisch regierte, that er es doch ausdrücklich im Namen der allmächtigen Gottheit, nach deren Gesetz, repräsentirt durch einen höchsten prophetisch-priesterlichen Rath, der Recht zu sprechen hatte. In China ist der Kaiser noch heute Priester und König zugleich, und zwar letzteres unmittelbar als Stellvertreter Gottes, im Bewußtsein des Volks. Ist doch dieses Reich dasjenige, welches den ursprünglichen Familiencharakter aller Reiche am reinsten und unwandelbarsten, wenn auch auf heidnischer Grundlage, bewahrt hat. Fragt man nach dem Stande des Erziehungswesens in allen diesen Reichen, so würde zur Antwort nur zu geben sein: die Willkür, im weitern Verlauf die Gewohnheit, bestimmte, wie die Regierung der Mündigen, so das Maß und die Weise der Erziehung der Heranwachsenden. Es war eine reine Natur-Angelegenheit, eine vegetative Erziehung, könnte man sagen, wenn eine solche noch Erziehung genannt werden könnte. Sonnenschein und Regen, Sturm und Donnerwetter fielen auf die Jugendpflanze je nach Laune und Naturbestimmtheit des väterlichen oder reichsherrlichen Despoten. Da noch keine Staaten mit „stehenden" Gesetzen waren, die der Willkür Einhalt thaten, konnte es auch kein Verhältniß der Staatsordnung zur Erziehung geben.

Anders gestaltete es sich bei den abendländischen Völkern des Alterthums, den Griechen und Römern. Diese bildeten sich im Fortgange ihrer Geschichte mehr und mehr zu staatlichem Gemeinwesen aus, so zwar, daß der Reichscharakter immer noch in diesem und jenem Punkte sich erhielt, wie denn derselbe sich überall, wo noch Familienreste sind, erhalten muß, mit den geschriebenen und gegrabenen Gesetzen indeß dem Volke ein vorragend staatliches Gepräge aufgedrückt wurde.

Freilich waren auch die Despotenreiche des Ostens nicht von allen staatlichen, d. h. objectiv gesetzlichen Einrichtungen entblößt gewesen; wären sie das, sie hätten nimmermehr so lange bestanden. Denn eben diese Bruchstücke von Gesetzlichem und Gesetztem hielten das dem Ruin entgegenrollende Rad ihres Daseins noch auf. Der Ruin aber mußte zuletzt dennoch erfolgen, weil er das Ende jeder blos natürlichen Entwickelung im Weltzustande ist: auf dem Boden dieser Natur, der ungöttlichen und doch wie Gott sein wollenden, erblüht kein Heil für den Einzelnen, noch für das gemeine Wesen.

Auch das Gesetz kann freilich nicht lebendig machen für sich allein. Das mußten die Abendländer erfahren. Hätten sie es in seiner Sphäre erhalten, da es nur Mittel zu äußerer Ordnung ist, hätten sie aus dem Mittel nicht einen Zweck für sich, und einen wiederum despotischen Allzweck und Allherrscher gemacht, hätten sie den Staat mit seinen Ordnungen nicht zum Götzen gemacht, der Alles verschlang, Wissenschaft, Kunst, Sitte, Religion — sie ständen vielleicht noch heute, denn sie hätten das Vollkommene erreicht, was allerdings keine Natur aus sich erreichen kann.

Digitized by Google

Wir haben oben den Staat als die abstracte Ordnung des Bestehenden, wie den geordneten Zustand desselben kennen gelernt; reden wir von einem bestimmten, z. B. dem spartanischen, römischen Staate, so müssen wir das Bestehende selber mit in den Begriff aufnehmen, als das Resultat gewissermaßen und Substrat jener Ordnung, als die Summe der geordneten Dinge. Nur so gewinnen wir den Standort, auf dem wir den Staat mit dem Reiche in Parallele setzen können: beide sind uns nunmehr ein Seiendes; nur in der Form und Seinsweise sind sie verschieden.

Wurden jene Reiche von einem persönlichen Willen, sei es eine Willkür von Oben oder Unten her regiert, so die eigentlichen Staaten von einem unpersönlichen Gesetz der Mitte, als einer Scheidewand, errichtet zwischen den entgegenstehenden Neigungen der Regierten und Regierenden. Solche Staaten waren in Griechenland vornämlich die dorischen, insonderheit der spartanische; sodann der alt-römische, dieser indeß nach außen hin wieder dem Reiche mehr und mehr sich nähernd.

In Sparta war es, wo der Gesetzesstaat mit seinem formellen Recht alle Sittlichkeit und Tugend — eben auch formelle nur, — alle Religiösität selbst, wie andrerseits alle materiellen Interessen in sich verschlang, und so das religiös-sittlich-rechtlich-physische Universum, die Welt im Kleinen darstellte, bei Seite setzend in ausdrücklicher Verwerfung und Absperrung oder vornehmer Ignorirung alles außer ihm Befindliche im Himmel und auf Erden. Es war der Staat des vollendeten Egoismus in der Form des — formalen — Rechtszustandes, der eigentlichst heidnische Staat in seiner versuchten Omnipotenz, das Gegenstück des heidnischen Reiches in seinem Absolutismus. Eins wie das Andere zeigt die Verkehrung theils ewiger, theils zeitlicher göttlicher Wahrheiten und Gesetze in Irrthum und Sünde, der vermeintlichen Gerechtigkeit (im Staate) oder Liebe (im Reiche) in Ungerechtigkeit und liebloseste Selbstsucht. Denn das eben war das Falsche, daß man im ganzen Alterthum noch nicht unterscheiden gelernt hatte zwischen Recht — Gerechtigkeit des äußern Thuns gegenüber dem Nächsten, — Sittlichkeit — Rechtschaffenheit der Gesinnung als Wurzel des irdischen Rechtthuns, — und Frömmigkeit — Rechtschaffenheit des ganzen Menschen nach seiner Stellung zu Gott. Die Sonderung dieser drei Bethätigungsweisen der menschlichen Freiheit hat erst das Christenthum uns gelehrt: nicht als ob dieselbe von Anfang gewesen wäre und ewig sein sollte, wohl aber, weil sie einmal feststehende Thatsache ist und daher auch als solche anerkannt werden muß. Das Heidenthum, selbst das höchstgebildete, philosophische, verkannte diese Wahrheit; wie es denn, und mit ihm die irrende natürliche — unnatürliche — Vernunft überhaupt, überall geneigt ist, Zusammengehöriges falsch zu trennen und Getrenntes falsch zu vermischen, bezüglich des Gleichzeitigen (z. B. Gott und Welt); andrerseits aber, in Hinsicht des Nacheinanderseienden, das Vergangene falscherweise festzuhalten und das Zukünftige eben so fälschlich — „vor der Zeit" — gegenwärtig zu machen, oder das Werden in das Sein zu verwandeln, das Mittel zum Zweck, das abstracte Verhältniß zum concreten, wo möglich persönlichen Wesen zu erheben und dieses dann zu vergöttern. Siehe darin den unauslöschlichen Persönlichkeits-, Gottes- und Ewigkeitshunger unsrer Geistseele!

Nicht anders ging es dem höchstbegabten „Seher" des Alterthums, dem Schüler des Sokrates, dem Plato, mit seiner Staatstheorie, niedergelegt in dem vielleicht großartigsten Schriftwerke des gesammten Heidenthums, in seinen

Digitized by Google

Büchern vom Staate. Dieser letztere sollte nichts Anderes sein als das Abbild des unendlich-ewigen Gottesreiches. Nur Eins fehlte darin: die Liebe! Alles geordnet, Alles in der scheinbar unverbrüchlichsten Harmonie, in genauester Gliederung nach dem innerlich geschauten Urbilde des Universums, wie nach dessen menschlichem Abbilde, dem menschlich-leiblichen Mikrokosmos. Alles nur Forderung, keine Erfüllung in diesem Staatsideal, und zum Glück kam es selbst nicht einmal zur versuchten Ausführung im eigenen Lande. Wäre es das — man kennt seine Bestimmungen, — diese Gesetzmäßigkeit wäre viel härter zu ertragen gewesen als die Willkür des Alleinherrschers: denn grausamer und erniedrigender ist es, dem unpersönlichen „Pan" gehorchen und unterliegen zu müssen als irgend einer menschlichen, wenn noch so irrenden und ungerechten, wenn nur nicht teuflischen, Persönlichkeit. Denn abgesehn von Anderem, tritt bei letzterer doch die Ungerechtigkeit des Herrschers als solche an's Licht, wo aber das, was der Ungerechtigkeit steuern soll, selbst voll derselben ist, da bleibt des Trostes für die irdische Welt keiner.

Also trostlos hätte die Jugend der griechischen Kinder nach platonischem Erziehungsideal sich gestaltet; und nach lacedämonischer Wirklichkeit gestaltete sie sich wirklich kaum anders. Das Kind, eben der Mutter entwöhnt, ward Staatseigenthum; seine Erziehung, seine Unterweisung allein für das nackte staatliche Bedürfniß berechnet; was dem Staate nicht dienlich zu werden versprach, unbarmherzig ersäuft! Unbarmherzige Gesetzlichkeit, ungerechteste Gerechtigkeit! Das „summum jus summa injuria" wird nirgend so klar erkannt wie hier. Ganz natürlich übrigens, daß die Erziehungsresultate der staatlichen Art und Weise entsprachen: das Ziel einer solchen Zucht war der ausgebildetste Egoismus, gemildert kaum durch einige gesetzlich anbefohlene Pietät für die Alten und „Erzieher". Denn, um es schon hier vorweg zu sagen: Erziehung macht sich nicht mit staatlichen Mitteln, die ihrer Natur nach nur von außen nach innen, oder eigentlich gar nur auf das Aeußere wirken; erzogen wird nur von innen nach außen, also mit persönlichen Mitteln. Wie freilich die Wirkung vom Erzieher auf das Innerste des zu Erziehenden sich überpflanzt, um von hier aus nach außen hin sich zu gestalten: das ist ein Geheimniß, welches kein Gesetz, in Geboten gestellet, ja das göttliche selber nicht, offenbart. Und zwar letzteres will es auch nicht, und das Staatsgesetz wollte es?

Minder gewaltsam zeigte sich der staatliche Einfluß in den jonischen Staaten Griechenlands; in Athen zumal ließ man der Eigenthümlichkeit des Einzelnen und der Familie größere Freiheit auch in Sachen der Erziehung; hier aber ward aus der Freiheit Ungebundenheit, Ueppigkeit, aus der Erziehung Verziehung, nur in umgekehrter Richtung als in Sparta. Pharisäismus und Sadducäismus standen so zusammen, dort wie überall. „Wie ein Betrunkener auf dem Pferde bald hierin, bald dorthin taumelt," so die Natur des Menschen und der Menschen. Entweder falsche Gesetzlichkeit und Buchstabendienst, oder falsche Freiheit und Zügellosigkeit; Selbstsucht oder Genußsucht, Hochmuth oder Sinnlichkeit, geistige oder seelisch-leibliche Sünde und Laster; oder endlich, wie am häufigsten, beides zusammen und mit einander sich ablösend. In einem wie dem Andern that der griechische Staat auf scheingesetzliche Weise das Seine.

Mehr dem staatlichen Gesetz entnommen und dem Reichscharakter sich nähernd gestaltete sich die Erziehung im alten Rom, insbesondere in späterer Zeit unter den Kaisern. Auch hier zeigte sichs, wie mit dem Nachlassen der,

Digitized by Google

wenn auch harten und unbarmherzig gehandhabten — republicanischen — Gesetzeszügel die Erschlaffung des Rechtszustandes und Rechtsbewußtseins Hand in Hand ging. „Gerechtigkeit kommt nicht aus dem Gesetz der Natur," nicht aus den festgehaltenen Anfangszuständen des Patriarchialismus und sich göttlich dünkenden Despotenthums, den nur noch Afterbildern wahrer göttlicher Reichsherrlichkeit und Vaterschaft; Gerechtigkeit kommt aber auch eben so wenig aus dem Gesetz des Staates, sondern nur die Form der Gerechtigkeit, die wesentlich Selbstgerechtigkeit, d. h. Ungerechtigkeit gegen Gott und den Nächsten ist. Anstatt das ursprünglich Gute beider Regierungsweisen, der staatlich-gesetzlichen und der reichsmäßig-persönlichen, in sich zu vereinen, wie es das Ansehen hatte, richtete sich Rom vielmehr durch Einlaß des menschlich Verderbten und Uebeln in beiden allmählich zu Grunde: das gerühmte römische Recht, das freilich auch nur eben ein formales, ausgleichendes, nicht austheilendes, ein staatliches Privatrecht im Großen, nicht ein sittliches Reichsrecht war und sein konnte, dazu losgetrennt wie es war, selbst von der allgemeinsten religiösen Grundlage (alle Religionen waren in Rom zuletzt geduldet), dieses Recht vollendete den Sturz des Cäsarismus und der Cäsarismus seinen, den des Staats.

So forderte das zu Schanden Werden aller menschlichen Versuche, ein wahrhaft geordnetes Gemeinwesen und eine wahrhaft menschliche Erziehung zu demselben herzustellen, den Eintritt eines Neuen in das verfehlte, sich selbst auflösende Alte. Von Oben, nicht von der Welt her kam dieses Neue: das Königreich Gottes voller Gnade und Wahrheit ward inmitten der Staaten und Reiche dieser Welt offenbar; Gott selbst gründete es durch seinen eingebornen Sohn.

Zuvor aber mußte die gottentfremdete Menschheit dazu erzogen werden, ehe es in der Fülle seiner Gnadenwahrheit sich hernieder lassen konnte. Zwar eine Gottesfamilie gab es noch auf Erden; ein heiliger Weibessame hatte sich vom Paradiese her durch die verwüstete Erde hindurchgerettet; Seth, Henoch, Methusalah, Noah heißen einzelne seiner Triebe. Aber auch er drohte ohne die besondere Wartung des himmlischen Gärtners gleich dem Unkraut um ihn her zu verwildern. Da nahm der Erbarmungsreiche sich seiner an, pflanzte ihn in ein neues, fruchtbares Erdreich, und verlieh ihm die Pflege, den Sonnenschein und Regen seiner Gnade.

Als Jehovah seinen Knecht Abraham aus dessen sündig-natürlicher Verwandtschaft aussonderte und zu seinem Sohne machte, um ihn zur Mündigkeit des Erben zu erziehen, war das Gemeinschaftsleben seiner Freundschaft und seines Geschlechts noch ein familienhaftes, weiterhin ein gesellschaftliches, wie noch heute bei Arabern und Indianern, zusammengehalten durch Sitte und Glauben als Nachklänge aus dem Urstande; es war noch nicht reichsmäßig, noch weniger staatlich entwickelt.

Um so leichter sollte es gelingen, das erwählte Kind sammt dessen Kindern und Nachkommen für das ihnen bestimmte Reich zu erziehen. Eine Zucht der Liebe zum reinen Kindesgehorsam sollte es sein; Prüfungen zwar mußten kommen, aber Züchtigungen hätte das Kind vermeiden können, wenn es die Prüfungen bestand. Es bestand sie, zumal in seiner Volksnachkommenschaft, nicht; so mußte der Vater mit der Zuchtruthe des Gesetzes zwischeneintreten. Auf die Patriarchenzeit, die Periode der evangelischen Verheißung und Liebeserziehung, folgte die gesetzliche, anhebend am Sinai.

Digitized by Google

Auch jetzt noch waltete mitten im richterlichen Gesetz und seinen Strafen die väterliche Liebe fort und fort (Vgl. über dies Ganze die „Beiträge zur christlichen Erkenntniß" von Auberlen in dieser Zeitschrift). Nicht nur die frommen und gehorsamen Kinder unter dem unschlachtigen Geschlecht leitete, trug, hob und zog jene Liebe; auch das unschlachtige Geschlecht selbst in unermüdlicher Langmuth und Geduld: ob es sich nicht bekehren, ob es nicht aus der staatlichen Zucht, in die es genommen ward, in das reine Kindesverhältniß sich wieder einführen lassen und also dem kommenden Reiche entgegengehen möchte.

Allein es ging ihm eher aus dem Wege. Immer straffer daher mußte der Herr die Zügel des Gesetzes mit seinen Drohungen und Strafen anziehen, immer mehr den Vater verhüllen und den richterlichen König hervortreten lassen. Anstatt zur Wahrheit jener asiatischen Scheinreiche heranzuwachsen und das erziehlich gesetzliche Element in werdender Mündigkeit immer mehr abzuthun und zur Kind- und Erbschaft im Reiche zu gelangen, ward gegentheils eine Verschärfung des staatlich-gesetzlichen Elements nöthig, ohne daß indeß dem reichsgesetzlichen Factor irgendwie Abbruch geschehen konnte. Denn diese dreifache Seite bietet das Eine mosaische Gesetz der Erkenntniß dar, entsprechend dem — im ersten Theile dieses Sendschreibens — namhaft gemachten dreifachen Zwecke des Gesetzes und der Strafe überhaupt. Sofern ein Staat noch mit familienhaftem Wesen verwachsen ist, will sein Gesetz die Unerzogenen bessern — der pädagogische Charakter des Gesetzes; sofern er reiner Staat ist, darf er nur wehren und abschrecken — des ersteren politischer Zweck; sofern er endlich von der Eigenthümlichkeit des Reiches etwas angezogen hat, lohnet und leuchtet er den Frommen und vernichtet die Gottlosen — der ewige, sittlich-religiöse, absolute Sinn und Gebrauch des Gesetzes. Nun war das israelitische Gemeinwesen nicht mehr die Gottesfamilie des Anfangs, wiederum noch nicht das Gottesreich des Endes; aber es war auch nicht von beiden ewigen Seinsweisen ganz entblößt, vielmehr zur Ineinsbildung beider fortwährend bestimmt. Von wegen der Sünde aber mußte das schreckende Gesetz dazwischen kommen: Israel mußte ein Staatsreich, ein Familienstaatsreich werden. Danach erscheint jene herkömmliche Unterscheidung der mosaischen Gesetze in das sittliche oder morale (Zehntgesetz), das bürgerliche oder civile, und das kirchliche oder ceremoniale erst in ihrem rechten Lichte, gleichwie jene verwandte von dem dreifachen Brauch und Nutzen des Gesetzes überhaupt. In der That gibt es im ganzen A.-Bunde nur Ein Gesetz, dasjenige von welchem der Herr des N.-Bundes sagt: Ich bin nicht gekommen es aufzulösen, sondern zu erfüllen; nicht ein Titel von ihm soll vergehen, wenn auch Himmel und Erde vergehen. Dieses Gesetz ist in seinen Grundzügen enthalten in den heiligen zehn Geboten. Alle sonstigen Verordnungen im A.-Bunde sind, wie schon die eingeschalteten Bemerkungen zum ersten und dritten Gebot (2. Mos. 20, 4. 5. 9—11), nichts Anderes denn pädagogische und staatliche Anwendungen jenes ewigen Reichsgrundgesetzes auf die zeitlich-kindlichen und zeitlich-sündigen Zustände des Volkes Israel: das pädagogisch vorbildende Ceremonial- und das politisch zuchtübende Staatsgesetz.

So ward im auserwählten Volke zuerst unter allen Heiden eine Unterscheidung, ja eine wirkliche Scheidung von Staatlichem und Reichsmäßigem innerhalb eines und desselben Ganzen, eine Scheidung, wenn auch noch nicht Trennung, von weltlichem Recht und göttlicher Gerechtigkeit und Heiligkeit,

Digitized by Google

oder, da das Reich in seiner Vollendung immer nur das Gottesreich sein kann: von Staat und Kirche, Königthum nnd Priesterthum eingeleitet, und diese Scheidung vollzog sich, in Folge der Sünde und Halsstarrigkeit des Volkes, immer entschiedener.

Schon Moses, der Mittler des ersten Bundes, mußte um der Herzenshärtigkeit willen der Menge (Matth. 19, 8) „von Rechts wegen" gestatten, was vor dem Richterstuhl des sittlich-Heiligen nicht bestehen konnte. Siehe hier eine der Consequenzen des staatlichen Wesens innerhalb des Reiches, die erste wirkliche und ausdrücklich zugelassene Abirrung von dem Wesen des letztern. Aus dieser einen Thatsache erhellt der ganze tiefgreifende Unterschied von Recht und Sittlichkeit, Recht und Frömmigkeit; erhellt eben damit ferner die Weise, wie und in welcher der apostolische Spruch seine Wahrheit hat: die Obrigkeit ist von Gott verordnet (Röm. 13, 1). Nichts weniger als ob das obrigkeitliche, staatliche Recht ein directer Ausfluß göttlicher Gerechtigkeit und Heiligkeit sei, oder auch nur je sein sollte. Wäre das, so hätte es ja vor allen Dingen bei dem Volke sein müssen, das der allmächtige Herr selber fast unmittelbar regierte! Aber so hoch achtet dieser König die Freiheit seiner Unterthanen, daß er auch nicht Einen zum wahrhaft Guten und Gerechten zwingt. Er läßt ihn das Gesetz übertreten, sorgend nur, daß dem Gemeinwesen daraus kein wesentliches Unheil erwachse: die Ordnung, Sicherheit, das äußere Rechtsverhältniß ist es allein, was er bei Allen, auch den Widerspänstigsten, um des Ganzen, insonderheit um seiner Frommen willen um den Preis der rächenden zeitlichen Strafe erhalten und zur Geltung bringen will. Eben dasselbe soll jede Staatsobrigkeit thun.

Immer weiter aber führte sündig-heidnisches Begehren das Reichsvolk in die Trennung hinein. Dies trat besonders hervor unter dem letzten Richter, der als solcher die königliche und prophetische Würde in sich vereinigte, unter Samuel. Einen König wollte das blinde Volk haben wie alle Heiden. Nicht genug, daß das priesterliche vom prophetisch-königlichen Amte unter Moses bereits getrennt war, auch das letztere riß man auseinander, indem man die Propheten verachten zu dürfen, die Könige aber nach seines Herzens Gelüsten leiten zu können hoffte. Aber jene schützte der Herr, diesen lieh er despotische Gewalt, wie er vorausgesagt.

Noch sollte der König ein Abbild und Stellvertreter des höchsten Königes sein: ein Reichs-, nicht ein Staatskönig. Und nur in diesem Sinne war er ein rechtes Vorbild des wahren Reichsköniges und Friedefürsten, Jesu Christi. David, der Kriegesfürst und Staatskönig, war es nur einseitiger und ungenügender Weise; Salomo war es mehr. Allein jene Liebesabsicht Jehovahs scheiterte an dem Sinne des Volks; so ward es dahingegeben in äußerliche, staatliche Zucht, ja oft genug in despotische Willkürherrschaft dazu, verbunden mit heidnischem Götzenwesen, durch eigene Schuld. Auch das Familienhafte, was sich bis dahin in den Aeltesten-Ordnungen erhalten hatte neben dem Reichsmäßigen der Propheten, Könige und Priester, verfiel immer mehr. Israel, das ein Muster und Vorbild allen Völkern werden sollte und gewesen wäre, wenn es nach dem Gesetz des Herrn gewandelt hätte, verlor seine ganze diesseitige, ja in dem weitaus größten Theile seiner Glieder auch seine geistliche Herrlichkeit: es ward den Heiden zum Fraß, ein Spott der Leute. Das war das Ende der göttlichen Erziehung nach dem Recht, das man sich selbst erwählt hatte. Gerechtigkeit kommt nicht aus dem Gesetz, auch wenn Gott selber es ist, der es handhabt; sondern nur Verdammniß und

Digitized by Google

Verzweiflung. Die Liebe allein führt zur Gerechtigkeit und Seligkeit; sie treibt die Furcht aus, die das Gesetz wirkt, da es zur Uebertretung reizt. Diese Liebe aber war verschlossen und verwahrt unter dem zwischeneingekommenen „Gesetz", und ihr Reich noch nicht nahe gekommen.

Die göttliche Erziehung des ganzen Volkes ist und bleibt, wenn auch an der Mehrzahl seiner Glieder mißlungen, das höchste Muster- und Lehrbild aller menschlichen Erziehung. Die väterliche Liebe kommt zuvor, der kindliche Gehorsam soll nachfolgen, oder es muß die Zucht des Gesetzes eintreten. Aber auch diese soll zum Heile gereichen, sobald man ihr sich willig unterwirft. Sie ist Liebeszucht, die nur dem Verstockten umschlägt in das Zorngericht.

Auch unter dem staatmäßigen Königthum war und blieb die Jugenderziehung in Israel wesentlich eine familienhafte. Das Gesetz darüber lesen wir 5. Mos. 6, 6—9, nachdem seine Erfüllung zuvor von Gott geschaut war 1. Mos. 18, 19. Man vergleiche dazu 5. Mos. 4, 10; Ps. 78, 4; ferner 5. Mos. 32, 7, wo die Kinder ihre Eltern fragen sollen über die vergangenen Thaten Gottes, 2. Mos. 12, 26. 27, 13, 14. bezüglich der Passahfeier und ihrer Bedeutung. Handeln diese Stellen auch zunächst von der religiösen Seite der Erziehung und des Unterrichts, so ist damit die weltliche doch nicht aus-, sondern eingeschlossen, wie aus der ersten unter den eben angeführten klar hervorgeht. „Du sollst sie (die Gebote) schreiben ..." Die Lehre des göttlichen Worts fordert durch sich selbst den Gebrauch, also auch den Unterricht in diesseitigen Kenntnissen, zunächst den formalen des Lesens und Schreibens; aber auch alle materiale schließen sich elementarerweise daran an; ohne einige geographische, geschichtliche, naturgeschichtliche, ja selbst mathematische Kenntnisse wird Vieles in der h. Schrift unverstanden bleiben. Darum wiederholte sichs ja zur Zeit der Reformation und zu allen Zeiten, daß überall, wo göttliches Leben erwacht, auch das weltliche Wissen gepflegt wird, ganz von selber. Erweckte Heiden wollen vor allen Dingen lesen lernen. Die Katechismuslehre hatte den Lese- und Schreibunterricht und dieser den anderweitigen fast zur unmittelbaren Folge. Und der Apostel Paulus bekräftigt solches Thun am Schlusse des 3. Kapitels seines 1. Corintherbriefs: Alles ist euer — ihr aber seid Christi.

Auch die gesetzliche Zucht und Strafe durfte im israelitischen Hause nicht fehlen. Wer sein Kind lieb hat, der züchtiget es. Spr. 13, 24; 23, 13. 14; 22, 15. Ohne Zucht eine schlechte, ja gar keine Erziehung, wie an den Söhnen Elis erhellt 1. Sam. 2, 12. 29.

Beide also, das staatliche wie das Reichselement kommen nicht als solche, sondern in Familienform zur erziehlichen Geltung, wie denn in Bezug auf das Volk selbst Staat und Reich immer noch in göttlich-väterlicher Familienform bestand: Israel der erstgeborne Sohn des Bundesvaters, und seine ganze Verfassung und Leitung nur ein erziehendes Vorbild des erst zukünftigen Reiches.

Nur zweien scheinbaren Ausnahmen begegnen wir. Samuel der Knabe ward von früher Jugend an vor dem Priester im Heiligthum des Herrn erzogen und Salomo von dem Propheten Nathan (1. Sam. 1, 28; 2. Sam. 12, 25). Aber diese Fälle bestätigen nur die Regel. Samuel sollte dem Herrn zu besonderem Dienste heranwachsen, darum nahm dieser ihn selbst, und zwar da, wo sein Nahen war, bei der Bundeslade, in seine Lehre und Erziehung, 1. Sam. 3, 3—10; und Eli der Hohepriester hatte nichts Anderes an

Digitized by Google

ihm auszurichten, als ihn auf Jehovah als seinen rechten Vater zu weisen. Wenn dieser selbst zum Vater und Erzieher ganz unmittelbar sich erbietet, Er das Urbild aller menschlichen Vaterschaft, wer wollte da sich weigern, das Abbild gegen jenes Urbild zu vertauschen? wer nicht die besondere Huld des HErrn preisen, der einem Menschenkinde anstatt der mühsamen und mangelvollen Familienerziehung sogleich die Reichserziehung angedeihen läßt?

Daß aber David seinen „Jedidja" nicht selbst erzog, daran war neben seiner besonderen Sünde bei der Zeugung, sein staatskönigliches Amt gewiß die Schuld. Dieses verhinderte ihn, sich der Erziehung also annehmen zu können, wie er es als einzelner Familienvater hätte thun können und sollen. Dazu gebrach es ihm selbst zu sehr an Weisheit, an königlicher Reichsweisheit, als daß er fähig war, Andern darin vorzuleuchten: durch einen göttlichen Propheten mußte der Knabe göttliche Weisheit lernen. Von einer eigentlich staatlichen Erziehung ist also auch hier nicht die Rede.

Aeußert aber im A. B. der Staat oder das staatliche Gesetz nirgend einen directen Einfluß auf die Erziehung? Gewiß; aber, der Idee des ersteren ganz angemessen, nicht sowohl einen fördernden, als einen hemmenden und vergewaltigenden. Wir lesen es 1. Sam. 8, 10—13. Der Staatskönig soll das Recht haben, Söhne und Töchter, wenn er es für gut findet, also von jedem Alter an, zu seinen Dienern und Dienerinnen zu nehmen — dazu zu erziehen und anzulehren, wie solches denn geschah, „nach dem Recht". Die wahrhaft fördernde, positive, gottgefällige Erziehung aber blieb durchaus der Familie zugetheilt, und nur wo diese nicht vermögend war, den ungehorsamen Sohn zu bändigen, da sollten die Aeltesten dazwischen treten und ein schreckliches und abschreckendes Gericht üben 5. Mos. 21, 18—21.

Israel blieb bis zu seiner Verwerfung im Wesentlichen immer noch, und trotz seiner staatlichen Elemente das *Reich*, das Familienreich Gottes inmitten der ungöttlichen Weltreiche und Weltstaaten. Wie aber nach seiner Verwerfung, da der wahrhaftige Herr und Reichsherr der Herrlichkeit gekommen und sein geistlich Reich der Gnade gegründet, von jenen aber gekreuzigt worden war? — Treten wir denn ein in das nachchristliche Weltalter.

Welches ist die Haupt- und Grund-Signatur desselben gegenüber dem vorchristlichen, in Beziehung auf das Gemeinschaftsleben der Völker? Es ist diese, daß die Zeit der Unmündigkeit nunmehr ein Ende hatte und bei allen Völkern, die und sobald sie vom Christenthume durchsäuert worden, das mündige Alter angebrochen ist. Ob dasselbe zur Erbauung eines unzerstörlichen Hauses, zur Sammlung unverroströbarer Schätze, oder zum Ruin angewendet wird, das ist eine Frage für sich.

Eine biblische Forderung und ein biblisches Kennzeichen dieser Mündigkeit war und ist dieses, daß, erstens, *Staat- und Reichsgewalt*, im Alterthume überall und stets beisammen, ja im heidnischen Alterthume eine die andere mehr oder minder verschlingend, nunmehr *grundsätzlich und durchgreifend von einander geschieden werden*; — daß zweitens und umgekehrt, die feindseligen *Schranken zwischen den Völkern*, um der Erziehung willen zeitweilig zugelassen, — wie jene Einheit um der Erziehung willen von Gott verhängt war — im Verlaufe des nachchristlichen Zeitalters mehr und mehr *fallen*, wie sie denn mit dem ersten Eintritt des wahrhaftigen Gottesreiches in diese Welt bereits grundsätzlich gefallen sind. Also das entgegengesetzte Verhältniß in Betreff der Einheit und der Unterschiede hier und dort, unter dem Alten und unter dem Neuen Bunde. Frei-

Digitized by Google

lich weist diese doppelte Entgegensetzung nur wieder hin auf ein höheres Drittes, das beide Einseitigkeiten aufhebt: ein Weltalter, da Staat und Reich, und ein Volk mit dem andern und mit allen Völkern nicht mehr getrennt, sondern was von Anfang eins gewesen und was durch Christum wesentlich eins geworden, in unzerstörbarer Harmonie der Liebe auch in erscheinender Wirklichkeit eins sein und bleiben wird zu ewigem Bestande.

Alles dieses lehrt uns die heil. Schrift und, das Letzte ausgenommen, auch die geschichtliche Erfahrung der hinter uns liegenden Jahrtausende. Bezüglich des Unterschiedes des ersten und zweiten (gegenwärtigen) Aeons siehe Gal. 4, 1—4 ff.; 3, 27. 28. Bezüglich des andern, dem wir noch entgegenharren, zu dem ersten und zweiten die Menge der prophetischen Verkündigungen im A. und N. T., die auch nur theilweise hier anzuführen so unmöglich als gewiß unnöthig sein würde. Soll es aber angeführt sein, so lasse man mich eine herausgreifen: Jes. 2, 2—4, (Micha 4, 1—5), und die Offenbarungen vom tausendjährigen Reiche im letzten Buch der göttlichen „Offenbarung." Es entsprechen übrigens diese drei Stufen der Gemeinschaftsentwicklung der Menschheit genau der Einzelentwicklung in diesen drei Weltaltern: es ist die leibliche oder seelisch-natürliche, die sodann geistliche, zuletzt die geistleibliche oder geist-seel-leibliche, da Geist, Seele und Leib in und miteinander vollendet sind und selig in des Vaters Reich. 1. Cor. 15, 44—47; Phil. 3, 21.

Wir haben es hier mit dem Verhältniß des ersten und zweiten, des Alt- und Neutestamentlichen Aeons ausschließlich zu thun. Dieses muß uns aber allerdings zu tiefgreifender Klarheit der Erkenntniß gediehen sein, ehe wir überhaupt von der Aufgabe des heutigen Staates hinsichts der Erziehung zu reden wagen dürfen. Von der rechten Einsicht in die Haushaltung Gottes vor und nach der Erscheinung des Erben in dem Hause hängt die Einsicht ab in dasjenige, was wir als Miterben darin zu thun und zu lassen haben.

Wenn immer ein Göttliches in diese Welt eintrat, hat es sich sofort, ja in und mit dem Augenblick seines Eintritts, in den Lauf der natürlichen Entwicklung der Dinge eingereiht und dem Gesetz derselben unterworfen. Jedes Wunderwort und Wunderwerk Gottes nimmt, sobald es Fleisch geworden, alsogleich und in einem und demselben Moment die Knechtsgestalt dieses Fleisches an. Wir werden uns daher nicht wundern dürfen, werden es vielmehr von vorn herein erwarten müssen, daß auch das zur Erde genahete Gottesreich in Jesu Christo alsbald der irdischen, der sündigen Berührung, Fortpflanzung und Verunstaltung unterworfen ward. Betreffs seiner Fortpflanzung und Entwicklung überhaupt werden wir also gewärtig sein, die alttestamentischen*) Stufen, nur in neuer Gestalt und höherer Potenz gewissermaßen, wiederkehren zu sehen.

Dem Paradiese und seiner leiblich-seelischen Harmonie entspricht im Bereiche der Erlösung das geistliche Paradies der apostolischen Gemeinde bis zum Ende des dritten Jahrhunderts. Es war die Zeit der „ersten Liebe," und wo solche Liebe in den Herzen ist, da ist das Paradies, wenn auch zunächst nur in den verborgenen Tiefen des Geistes und unter dem Druck der Verfolgung. Das Reich Gottes, es war dazumal ein wahrhaft geistliches Reich; nicht mit äußerlichen Geberden kam es, nicht in Essen und Trinken bestand seine Herrlichkeit— diese ist zukünftig, — sondern „es war inwendig in ihnen," und allein inwendig als

*) Ich nenne alttestamentisch zum Unterschiede von alttestamentlich Alles, was zur Zeit des A. Bundes, nicht blos im Volke des A. B., geschichtlich war.

Digitized by Google

Reich. Vor der Welt, in der Erscheinung war es nichts geachtet, ein Spott und Fegopfer aller Leute, in der Erde verborgen war es — die Kirche der Katakomben," da man zur Darstellung und weiteren Erbauung des geistlichen Reiches zusammenkam. Nichts Staatliches war dabei, auch die Gemeindezucht geschah nicht im Sinne des Strafgesetzbuches, sondern im Sinne Dessen, der gekommen war, nicht zu richten, sondern selig zu machen (Matth. 13, 24—30; 2. Cor. 2, 4—8 u. a.). Demgemäß konnte die Erziehung auch keine andere sein, als eine streng väterliche und familienhafte, nach des Apostels Ermahnung Eph. 6, 4; wenn auch nicht ohne Züchtigung Hebr. 12, 5—11. Beispiel Timotheus 1. Tim. 4, 6; 2. Tim. 1, 5; 3, 14. 15.

Auf die Periode der verborgenen Herrlichkeit der Gotteskinder neben und gegenüber den letzten, blutgerötheten Strahlen heidnischer Weltherrlichkeit folgte die der falschen Vermischung beider zur Reichskirche und zum Kirchenreich im tausendjährigen Mittelalter. Die beiden Sphären Weltreich und Gottesreich, ursprünglich getrennt wie der Himmel von der Erde, nur an einem Punkte scheinbar sich berührend, sie traten nunmehr in einander ein, mit ihren beiderseitigen Mittelpunkten näher und näher zusammenrückend, bis diese Mittelpunkte zu Brennpunkten einer einzigen sphärischen Figur, einer Ellipse wurden. Jene werden durch die Namen: Kaiser und Papst, bezeichnet. Zwei unterschiedene und oft genug gegen einander anstrebende Mächte blieben sie zwar, dem Charakter dieser Weltzeit gemäß; aber im Wesen stellen beide nichts anderes dar als das pseudochristliche Reich und christliche Pseudoreich, nur von verschiedenen Seiten betrachtet. Es war das nachchristliche Gegenbild der vorchristlichen Weltreiche, „das Thier" und „die Hure" beisammen (Offenb.); das letzte unter den vier von Daniel geweissagten Reichen. Nicht als ob damit das wahre Gottesreich von der Erde verschwunden gewesen wäre, — die Pforten der Hölle sollen meine Gemeinde nicht überwältigen, spricht der HErr, — und diese Gemeinde, die auswendig geschwärzte, inwendig mit güldenen Stücken gekleidete Braut des HErrn, seine Familie, der das Reich der Herrlichkeit bestimmt war, sie bestand und wuchs fort, unter einer despotischen Reichs- und Kirchengewalt, in den Herzen der Gläubigen, in der Zerstreuung. Zerstreut waren diese, aber nicht etwa blos in den Secten, sondern in der Welt- und Reichskirche selbst zerstreut, und als Salz in ihr wirksam. Nicht aber konnte es fehlen, daß auch das Salz zuweilen dumm ward. Vergessen ward gar oft des HErrn Wort, daß sein Reich nicht von dieser Welt sei; daß man dem Kaiser geben solle, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist; daß man Gott mehr gehorchen müsse als den Menschen.

Dennoch waren Reichskirche und Kirchenreich nicht in dem Grade und der Art und Weise despotisch gestaltet, wie jene Reiche des Alterthums, in welchen die Willkür des Herrschers, der sich göttliche Macht und Würde anmaßte, beliebig über Leben und Tod der Beherrschten verfügend. Solches litt der überkommene römische Rechtsgeist nicht, weniger noch der Geist der neueingekommenen christlichen Freiheit, dies gewonnene und nicht mehr auszutilgende Erkenntniß von der Gottebenbildlichkeit und den daher stammenden Rechten der Persönlichkeit. Darum sehen wir im mittelaltrigen Reich und Reichswesen überhaupt den Einfluß der öffentlichen Gewalt auf die Erziehung nur in sehr geringem Maße vorhanden; letztere beruhte in dem freien Willen der Eltern, in welcher Freiheit das vorhandene Recht, soweit es gehandhabt wurde, sie schützte. Was also von staatsgesetzlichem Element vorhanden war, diente, insofern dem Geiste des Christenthums ganz gemäß, mehr nur zur Abwehr von Gewaltthä-

Digitized by Google

tigkeiten als zum antreibenden Zwange. Daß die Erziehung aber, wo sie als solche hervortrat, mehrentheils entweder eine mönchische oder eine ritterliche war, das fällt weder dem Reiche noch dem staatlichen Element zur Last, das lag an dem Zustande damaliger Kirche und Gesellschaft.

Mit der Reformation beginnt die dritte Periode, die der sich vollziehenden Alleinherrschaft des Staats gegenüber sich mehr und mehr auf sich selbst zurückziehenden Kirche; so doch, daß diese nur zu oft und vielfach noch scheinbar gänzlich unter jene territoriale Staatsgewalt geknechtet dasteht. Es ist die Periode des sich hervorbildenden büreaukratischen Regiments, wie es unter verschiedenen Formen und Benennungen bis auf den heutigen Tag sich größtentheils erhalten hat. Nur geht jetzt das Bestreben der Mehrheit darauf, an die Stelle des kirchlich und christlich durchsäuerten Staatsgesetzwesens das unkirchliche und unchristliche, den reinen heidnischen Vernunft-Rechtsstaat zu setzen. Eine neue Auflage des altgriechischen Staatsdespotismus! So entsprechen auch hier einander die vor- und die nachchristliche Zeit. Und während man schreit: nieder mit den Despoten, nieder mit dem Schulzwange der, trotz Kammern und Parlamenten noch immer reichsmäßig genug dastehenden Staatsobrigkeit! nieder mit der Büreaukratie! ist man im Begriff, eine neue und viel unheilvollere, weil gänzlich liebe- und mitleidsleere, unpersönlich-herzlose Rechtsgewalt aufzurichten, die den sechsjährigen Knaben wo möglich zum Turner, Fechter, Declamator, Parlamentsfahnenschwenker, und daneben zum industriellen Schlaufuchs und nichts mehr heilig haltenden „Staatsbürger" erziehen möchte, der antichristliche Staat.

III.

Welche Entwickelungsstufe steht uns noch bevor? welche haben wir, eben weil sie bevorsteht, an unserm Theile hervorrufen zu helfen?

Fragen wir wiederum die Geschichte. Wir bemerkten, daß was in alttestamentischer Zeit sich auf verschiedene Völker vertheilte, in neutestamentischer in allen einmal verchristlichten Nationen, wenn auch in einer Mannigfaltigkeit von Formen wiederkehrt. Drei jener Gemeinschaftstypen liegen bereits hinter uns, entsprechend dem ursprünglichen Gottesreich vor der sündlichen Entartung, den morgenländischen Scheinreichen und den abendländischen Scheinstaaten im Heidenthum. Welches Gegenbild bleibt uns, wenn auch nur als Forderung für die alttestamentliche Theokratie, für das Gottesstaatsreich als Vorbereitung des wahrhaftigen Gottesreiches auf Erden übrig? — Neben dem geistlichen Gottesreich in der Kirche der Rechtsstaat im neutestamentlichen Verstande.

Es kann und muß eine Gemeinschaftsform gefordert werden, welche, indem sie weiß, daß das Reich Gottes bereits gekommen und mitten in dieser Welt ist, nun nicht mehr auf ein neues diesseitiges Gottesreich hinzuarbeiten, sondern einmal dahin ihr Bestreben zu richten hat, daß das verborgene, inwendige Gnadenreich zu Vielen und zu Allen auf dieser Erde komme, ob hie und da Etliche es willkommen heißen und ihre Seelen dadurch selig machen — das ist die Aufgabe der Gemeine der gesammelten Gläubigen, wie der wahren Kirche als sammelnder, missionirender Anstalt; — sodann welche zum Ziel und Zweck ihres eigenen Daseins in der Welt und für die Welt dieses ins Auge zu fassen hat, daß eine allgemeine und für Alle durchführbare Ordnung, ein auf christlichen als den wahrhaft menschlichen Grundlagen beruhen-

Digitized by Google

des Recht als nothwendige Bedingung und Stütze jener Ordnung wirksam gehandhabt werde. Mit andern Worten, eine Gemeinschaftsform, in der Geistliches und Weltliches, Evangelium und Staatsgesetz, Kirche und Staat gerade soweit auseinandergehalten und geschieden werden in der Sache, daß es den, beiden Sphären wesentlich angehörigen Personen noch möglich bleibt, ohne Gewissensverletzung zugleich Christo und dem Weltstaate zu dienen, nämlich jenem in diesem, und so dem Kaiser zu geben, was des Kaisers, Gott, was Gottes ist, selbst als Beamte des Kaisers. Aufs Kürzeste ausgedrückt: das staatliche Gesetz darf nichts gebieten, was einem christlichen Staatsbeamten auszuführen Sünde wäre, und was eben damit dem christlichen Staatsbürger Sünde wäre zu thun.

Nur das Umgekehrte darf man nicht vom Staate verlangen. Nicht Alles das darf er gebieten, was das göttliche Gesetz von denen fordert, die sich ihm willig unterwerfen. Denn dieses Gesetz ist eben für die Zeit des gegenwärtigen Weltzustandes nur den Willigen, die seinem Reiche in freier Hingabe einverleibt sind, zu halten gegeben. Es ist religiös-sittliches, nicht politisch-rechtliches Gesetz. Dieses letztere muß vieles freilassen, was jenes verbietet, „um der Herzenshärtigkeit willen," jetzt noch in weit anderem Umfange als unter dem A. Bunde. Umgewandt wird es manches fordern müssen, was das Gottesgesetz von den „Kindern" als freien Reichsgenossen nicht fordert. (Matth. 17, 25. 26.). So decken sich beide Sphären in keiner Weise.

Wo sie aber auch immer bezüglich des Inhalts der beiderseitigen Forderungen sich decken mögen: die Art und Weise der Geltendmachung dieses Inhalts ist bei beiden grundwesentlich verschieden. Verschieden sowohl in Bezug auf den letzten Zweck, wie auf die zu Gebote stehenden Mittel; eins ist mit dem andern gegeben. Der Zweck des Reiches Gottes ruht erstlich in der ihm selber eigenen Schönheit und lobpreisenden Harmonie; sodann schließt er ein die Beseligung aller seiner Genossen durch die alldurchdringende Liebe, und dieser Zweck wird nur durch Freiheit verwirklicht; niemand kann zur Seligkeit gezwungen werden. Der Zweck des Staates dieser Welt ruht erstlich nicht in ihm selber, sondern in den Personen der ihm Angehörenden, und besteht in dem Schutze derselben vor Unrecht durch das allverrschende Gesetz, und dieser Zweck darf und muß mit Zwangsmitteln erstrebt werden. So hat der Staat eine negative, abwehrende Aufgabe, die er aber mit rücksichtsloser Rechtsentschiedenheit zu vollführen hat; das Reich — und die Kirche als zeitige Anstalt in diesem Reiche — eine positive, zu deren Lösung aber in der Zeitlichkeit nur persönliche, geistliche Mittel und Werkzeuge zu Gebote stehen. Erst am Ende dieser Zeit wird der Staat in das allumfassende, in ganzer überirdisch-irdischer Herrlichkeit offenbar werdende Gottesreich verschlungen werden, alle weltgeschichtlich verirrten und fälschlich gesonderten Fäden werden dann entwirrt und die rothen, die im Blute des Lammes gefärbten, allein in ein unzerreißbares Liebesband verwoben werden; der Spruch wird sich dann erst erfüllen, daß die Weltgeschichte auch das Weltgericht sei.

Bis dahin gilt als die oberste Weisheit: recht zu theilen zwischen weltlich und geistlich, zwischen Staat und Reich. Zwar ist ja jener mit seiner Obrigkeit, seinen Gesetzen und Strafen auch „von Gott verordnet" (Röm. 13), aber nicht aus ursprünglichem Liebesrathschlusse, sondern aus zeitlichen Rücksichten des Zornes in und aus der Liebe. Das staatliche Gesetz wie die staatliche Obrigkeit sind zwar auch Abbilder des göttlichen Gesetzes und seiner Reichshoheit, aber sie sind dieses zunächst und an sich nur in Beziehung auf

Digitized by Google

den flammenden Zorn seiner Liebe, nicht in Beziehung auf diese Liebe in ihrer normalen, positiv erleuchtenden, erwärmenden, belebenden Wirksamkeit. „Die Obrigkeit ist Gottes Dienerin;“ ja eben die heidnische auch zu den Zeiten des A. wie des N. Bundes; die Herrscher der Weltreiche im Osten (Nebukadnezar, Cyrus) nennt die heil. Schrift ebensowohl Knechte Gottes als die frommen Könige Israels, nur in anderem Sinne. Die göttliche Majestät verherrlicht sich auf Erden in jeder Weise: in den Willigen als Liebeserweisung, an den Widerwilligen als Strafvollziehung, und letzteres sowohl durch willige als durch widerwillige Werkzeuge. Beide sind „von Gott verordnet,“ nämlich zum Zwecke menschlicher Bestrafung. Jenes ist die Reichs-, dieses die Staatsherrschaft Gottes. Nur von letzterer darf der irdische Staat ein Abbild genannt werden.

Derselbe kann auch nicht mehr als äußerlich Recht und Ordnung schaffen. Menschen sind seine Träger und „ein Mensch siehet, was vor Augen ist;“ ein Mensch kann schon darum einen andern Menschen nur zu einem Thun zwingen, was vor Augen liegt. Will er zu etwas mehreren zwingen — staatlich, — so macht er entweder Empörer oder Heuchler. Nur das göttliche Gesetz, gehandhabt vom göttlichen Geiste, „ist lebendig und kräftig, und schärfer denn kein zweischneidiges Schwert, und durchdringet, bis daß es scheidet Seele und Geist, auch Mark und Bein, und ist ein Richter der Gedanken und Sinne des Herzens.“ Es wirkt urplötzlich bis ins Innerste und aus dem Innersten ins Aeußere danach; das Staatsgesetz aber vermag nur von außen und nach außen zu wirken. Nur „todte Werke“ kann es hervorbringen und, sofern es eben mit obrigkeitlicher Strafmacht angethan ist, ein Zügel und Riegel sein wider die groben Rechtsverletzungen, nicht aber ein Mittel zu wahrer innerer Besserung, noch weniger eine Regel des innern Menschen zum Wandel im Licht;*) während das göttliche Gesetz, ohne mit staatlicher Macht angethan zu sein, bei den Widerspenstigen und Verstockten nur Zorn und größere Sünde, und auch nicht einmal eine äußerliche Besserung wirkt, den Willigen allein ein Erkennungsspiegel der Sünde, und ein Zuchtmeister wird zum Heilande, und ein Führer und eine Speise auf den Wegen des Lebens zum Leben.

Aus all diesem erhellt der tiefgreifende Unterschied zwischen staatlichem und Reichsgesetz. Es ist eine Ungleichheit bezüglich des Umfanges, der Geltendmachung der Mittel dazu, des Zweckes. Was bleibt dann nur noch gemeinsam, und welches Gemeinsame ist und bleibt unter allem Anstürmen einer gottentfremdeten Gegenwart von Seiten des Staates und seiner Obrigkeit dennoch fest und aufrecht zu erhalten, bezüglich herzustellen? Was insonderheit in Hinsicht der Erziehung? Wir stehen vor der Hauptfrage dieser ganzen Erörterung.

Gemeinsam dem göttlichen Reichs- und dem weltlichen Staatsgesetz bleibt die Aufrechthaltung der Ordnung zwischen den Einzelnen. Ist dieselbe auch in sich etwas Negatives, so viel als Wegräumung des Schuttes beim Bau eines Hauses oder als Umzäunung eines Gartens, so ist sie doch darum überall von gleicher Nothwendigkeit, als Vorbedingung jeglichen Gedeihens. Und wenn wir schließlich nach dem höchsten und letzten Zweck aller, sei es staatlichen oder Reichsordnungen fragen, so wird die Antwort mit dem römischen Weisen — einem in diesem Gebiet genügend Erleuchteten —

*) Zu vgl. hiezu ganz besonders Luthers Schrift „von der weltlichen Obrigkeit.“

Digitized by Google

zu geben sein: Salus publica suprema lex esto! Das Heil des Gemeinwesens sei das oberste Gesetz.

So wäre, könnte man einwerfen, der Nutzen als oberster Herrscher im Staate ausgerufen. Ganz gewiß; und die Gesammtheit aller Staatsordnungen und Gesetze wollen wir auf diesen Nutzen berechnet wissen. Nur daß derselbe nicht in einem ausschließlichen Gegensatze zum göttlichen Recht in unsrer Ansicht steht, daß es sich hier nicht handelt um ein Entweder — Oder: entweder Gottes Gebote oder der Nutzen, die zeitliche Wohlfahrt; sondern daß wir gedenken, an des Apostels Wort festzuhalten: „die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze, und hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens." Das ist die höhere Einheit der anscheinend Getrennten, die ewige, ideal-reale Einigung des zeitlich Gesonderten. Sowenig als Heiligkeit und Seligkeit, oder Einfalt und Weisheit, oder uneigennützige Liebe und Liebeslohn einander ausschließen, so wenig der wahre Nutzen und das göttliche Gebot.

Ja, höre ich einwerfen, im Jenseits mag die Erfüllung dieses Ideals, die „Ausgleichung aller Interessen," aller Neigungen und Pflichten, die Synthese von grundsetzendem Sollen und zwecksetzendem Wollen bevorstehen, auf Erden nicht. Darauf antworte ich einfach: der Mensch ist für die Ewigkeit geschaffen, sein Geist, Seele und dereinst auch Leib sind ewig. Von dieser durch untrügliche Offenbarung beglaubigten Thatsache darf und soll jede von der Sonne des Christenthums beschienene Staatsobrigkeit ausgehen. Nicht zwingen kann sie ihre Angehörigen zur Anerkennung dieser Wahrheit, aber auch nicht in Widerspruch treten darf sie mit derselben in der Aufstellung und Handhabung ihrer Gesetze, sonst würde sie wider Gott sündigen. Ein Widerspruch aber wäre schon das bloße Ignoriren jenes Ewigkeitscharakters der Unterthanen. Ein viel größerer Widerspruch das Ignoriren derselben bei der zu erziehenden Jugend des Volks. Es würde das Verderben, also nicht der Nutzen, sondern das Gegentheil, des Staates und seiner Angehörigen sein. Ohne Gottesgehorsam seitens der Obrigkeit kein Wohlergehen, keine Ordnung, kein Recht, keine Ruhe im Lande. Die Sünde ist der Leute Verderben, die Gottseligkeit aber nütze zu allen Dingen. Danach hat der Staat, der das Wohl seiner Glieder erstrebt, auf christliche Schulen zu halten; d. h. er hat das Recht, von Eltern und Lehrern gesetzlich zu verlangen, daß den Kindern die Gebote Gottes als Gebote für sie verbindlich gelehrt und eingeschärft werden, und hat die Uebertretung dieses gesetzlichen Verlangens mit rechtlichen Strafen zu belegen; will er anders das thun, wozu er gesetzt ist: Staat, d. h. Ordnungsanstalt zu sein.

Wie? Haben wir damit nicht alles das, was wir vorne hinausgewiesen aus dem Bereiche staatlicher Wirksamkeit, durch eine Hinterthür — den Ordnungsbegriff — wieder hereingelassen? Unterscheiden wir uns nach diesem auch nur nach in einem Punkte von Stahl und seiner Lehre vom „christlichen Staat," d. h. vom Reiche?

Noch, dennoch beharren wir bei einer durchgreifenden Unterscheidung. Es wird nunmehr festzustellen sein, welche einzelnen Stücke es sind, die zu einer rechtlichen Ordnung im Staate gehören, die dieser also mit den ihm zustehenden Mitteln gesetzlicher Gewalt zu behaupten hat. Damit erschöpfen wir die Frage auf einem andern — auf analytischem — Wege.

Suum cuique! Jedem sein Recht. Dies der Wahlspruch des wahren Rechtsstaates. Nur da kann Ordnung sein und Wohlstand und Heil in deren

Digitized by Google

Folgen, wo jedem sein Recht nicht nur gelassen, sondern auch da, wo es ihm noch mangelt, gegeben wird. Was ist das aber für ein Recht, das „Jeder" zu beanspruchen hat?

Gibt es ein „Naturrecht" für den menschlichen Verkehr? Gibt es sog. natürliche Menschenrechte? Wenn es deren nicht gibt, wo ist die Quelle des Rechts und der Rechte dann zu suchen? In der Religion? In welcher? Der Türke und Heide wird sie in seiner, der Christ in seiner suchen. Gibt es aber natürliche Rechte, nach welcher Vernunft oder Erfahrung will man sie einleuchtend für alle bestimmen?

Ich meine eine einfache Antwort auf diese Fragen zu haben, indem ich mich auf das Gebiet der Gegensätze gar nicht begebe, sondern da hinab oder hinauf steige, wo diese Gegensätze verschwinden: an der Wurzel — in der Krone.

Das Christenthum ist die wurzelhafte wie kronenhafte Wiederherstellung aller auseinander und durcheinander gerathenen Naturzweige zur wahren Natur und Einheit; es ist eben die Erlösung unserer ursprünglichen, gottebenbildlichen Natur aus den Banden der sündigen Unnatur, die uns freilich zur zweiten Natur geworden ist. Das Christenthum ist die Wahrheit und Vollendung des Menschlichen.

Demzufolge behaupten wir einmal, daß es allerdings gewisse und unveräußerliche natürliche Menschenrechte gibt, daß diese allen Menschen jeder Race und jeder Klasse zukommen, und daß von ihnen demnach jede staatliche Verfassung, Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung Ausgang wie Richtschnur zu nehmen hat. Zweitens aber erwidern wir, daß wir diese Menschenrechte, die von der Schöpfung her uns eignen, nach ihrer Verschüttung durch die sündige Selbstsucht nicht kennen, außer durch die Offenbarung der Erlösung, so durch Jesum Christum geschehen ist. Die Herrlichkeit und Gerechtigkeit des ersten Adam nach dem Fleisch schauen wir nur noch in dem Bilde des zweiten Adam nach dem Geist, nicht in unserem oder irgend welchem Bilde bloßer Menschheit und Nationalität. Das Christenthum, die wieder offenbar gewordene Wahrheit und sich vollziehende Vollendung des Menschlichen, ist grundbestimmend für alles und jedes Recht zwischen den Menschen untereinander, wie im Verhältniß zum Gemeinwesen, wie im Verhältniß zur niederen Creatur. Dies ist nicht eine Meinung und Behauptung, die zum Beweise ihrer Wahrheit sich nur auf die verborgene Herzens- und Gefühlserfahrung Einzelner zu berufen im Stande wäre, sondern auf die weltgeschichtliche Erfahrung vor und nach Christo. In der That, das Christenthum ist, wie sein *menschgewordener* Gründer, so alt wie die sündige Welt, als Religion der Erlösung; als solche der Schöpfung ist es so alt wie diese Schöpfung; und in Christo als ewigem Sohne ist es von Ewigkeit her gewesen. Wäre es letzteres nicht, nimmer hätte es sich, als Religion der Menschheit und der Menschlichkeit, als Humanitätsreligion so erweisen können, wie es gethan. Das erkennt jeder, der nicht dumm oder verstockt ist, jeder, der nur die gemeine Vernunft walten lassen *will*.

Wie also die wahre Naturreligion, auch unter der pädagogischen Form des A. Bundes, das Christenthum ist, so ist dieses auch die Quelle des wahren *Naturrechts* und seiner Strafen.

Ohne die wahre Religion keine wahre Sittlichkeit, ohne diese kein Rechtszustand im Staate. „Es hat," sagt Plutarch, der wahrheitsliebende Altrömer, „nie einen Staat von Atheisten gegeben. Wenn du die Erde durchwandelst, magst du Städte ohne Mauern, ohne König, ohne Münze, ohne Theater und

Digitized by Google

Gymnasium finden, aber nie wirst du eine Stadt finden ohne Gott, ohne Gebet, ohne Orakel, ohne Opfer. Eher mag eine Stadt ohne Boden stehen, als ein Staat ohne Glauben an Götter sich erhalten. Dieser ist das Bundesmittel aller Gemeinschaft und die Stütze aller Gesetzgebung." (adv. Colot, c. 31). Und der fatalistische Neurömer, Napoleon I., schrieb an seinen Minister wegen eines eben erschienenen atheistischen Buches: „Meine erste Pflicht ist, zu verhindern, daß man die Sittlichkeit meines Volkes vergifte. Denn der Atheismus ist die Vernichtung der Sittlichkeit, wenn nicht in den Einzelnen, so doch wenigstens in den Nationen."

Welches ist nun das oberste und allumfassende Gesetz der wahren Sittlichkeit und Religiösität? Es ist das Grundgesetz der wahren Religion, geoffenbart durch besondere Herablassung Gottes, das Zehntgesetz, gültig für alle Zeit, da Menschen auf Erden wohnen (Matth. 5, 18. 18; Röm. 3, 31). Das wahre Natur-, Rechts-, Sitten- und Religionsgesetz auf kleinstem Raume. Wie und wieweit aber wird es, als Rechtsgesetz, staatlich in Anwendung zu bringen sein?

Wir haben oben gesehen, wie das Staatsgesetz nur auf äußerliche Dinge sein Absehen haben und nur mit äußerlichen Mitteln sich Geltung verschaffen kann. Aeußerliche, in die Sinne fallende menschliche Thätigkeiten aber sind Werke und Worte. Nur diejenigen unter den zehn Geboten werden also der staatlichen Schutzwacht unterliegen, welche Werke und Worte zum Gegenstande haben. Solche sind das zweite bis achte. Denn das erste redet zu uns Christen von einem verborgenen Gottes- und einem ebenso verborgenen Götzendienst; das neunte von der innern Gesinnung des Neides gegenüber dem Nächsten; das zehnte von der inneren Empfindung der Unzufriedenheit, Undankbarkeit, Ungenüge in Beziehung auf uns selbst. Gottesfurcht, -liebe und -vertrauen, als Anfang und Summe aller Frömmigkeit, lassen sich aber so wenig wie „Freude mit den Fröhlichen," wie „Genüge mit dem das da ist," wie herzliche Nächstenliebe, als Ende und Inbegriff aller Sittlichkeit, vom Staate zwangsweise erzeugen.

Wenn also gesagt wird, die Staatsobrigkeit sei Hüterin „beider Tafeln", so kann von der ersten Tafel nur das zweite und dritte, von der zweiten nur das vierte bis achte gemeint werden. Also die Gebote bezüglich: Entheiligung des Namens; Entweihung des Tages Gottes; Erziehung der Jugend; Erhaltung des Lebens; Ehe; Eigenthum; Eid. (Man wird mir nämlich erlauben, den Eid, sofern er dem Hader ein Ende macht, in das achte Gebot zu verweisen; als Schwören unterliegt er dem zweiten. — Ein gesetzbentes E in diesen Geboten; é selber, als altdeutsches Wort, heißt Gesetz, = Ehe). Eben diese Gebote aber sind es auch allein, wie leicht nachzuweisen ist, welche neben ihrer Bedeutung für die Frömmigkeit bez. Sittlichkeit eine solche für das öffentliche Recht haben. Nur von letzterer Seite ja kommen sie uns hier in Betracht.

Jeder Bürger eines Staates hat das „Naturrecht", vom Staate zu verlangen, daß er das „Fluchen, Schwören, Zaubern" an öffentlicher Stelle nicht gut heiße, sondern, was damit gegeben, bestrafe. Der Staat wiederum hat die Pflicht, solches darum zu bestrafen, weil durch öffentliche Stattgebung desselben die Achtung vor dem, was jeder Bürger vom andern als sein Recht zu fordern hat, verletzt und untergraben würde; ganz abgesehen noch von der damit verbundenen Untergrabung der Gottesfurcht.

Digitized by Google

Aehnlich hat, bez. des dritten Gebots, der Staatsangehörige vom Staate Aufrechthaltung der äußern, öffentlichen Ruhe zu beanspruchen, damit er in seinem möglichen Vornehmen, der Andacht zu pflegen, nicht gröblich gestört werde; jener aber die Pflicht, solche Ruhe herzustellen, ganz abgesehen von dem göttlichen Gebot der Sonntagsheiligung. Dabei haben wir nur erst den privatrechtlichen Gesichtspunkt ins Auge gefaßt. Noch einleuchtender wird der Nachweis bez. der andern fünf in Rede stehenden Gebote sein. Wir unterlassen ihn an diesem Orte, zu unserer Hauptsache, dem vierten Gebot uns wendend.

Es handelt von dem Verhalten der Kinder zu den Eltern, einschließlich — nach des Apostels Erklärung Eph. 6. Col. 3. — des Verhaltens der Eltern zu den Kindern; also von der Erziehung im weitern Sinne, sofern aller Unterricht darin befaßt ist. Da ist nun Gehorsam — Hören und Gehorchen — das, worin unterrichtet, wozu erzogen werden soll. Denn diese zunächst formale Pflichtübung ist die Quelle und der Inbegriff aller wesentlichen Tugenden. Gehorsam gegen die Eltern ist die Mutter und Pflegamme alles Gehorsams gegen verordnete Obere überhaupt, also auch die beste Vorschule zum Gehorsam gegen die staatlichen Gesetze und ihre Träger. Wer den Eltern gehorchen lernte, der wird auch, und zwar ohne daß er solches im Katechismus noch besonders hat lernen müssen, allen andern gleichzeitigen, oder späteren Vorgesetzten den schuldigen Gehorsam leisten. Der Staat hat also nicht blos ein Interesse, sondern ein Recht und eine Pflicht, die Schule anzuhalten, daß die Pflicht des kindlichen Gehorsams gelehrt und die Tugend desselben geübt werde. Seine Ordnung beruht auf dieser Grundlage. Hat solches doch schon der heidnische Staat der alten Spartaner erkannt, da er die Jungen zur Ehrfurcht gegen die Alten gesetzlich anhielt.

Um dieses formale Gebot herum legen sich die andern sechs, welche diese Siebenzahl des christlichen Rechtsstaates erfüllen. Der Letztere hat zu fordern, daß die Schule sie einschärfe, weil ohne ihre Aufrechthaltung er in seinem Bestehen gefährdet sein würde. Kurz, um des Wohles seiner Angehörigen willen hat der Staat in seiner Obrigkeit die Aufgabe, zu alledem seine Jugend erziehen zu lassen, — nicht selbst zu erziehen, — was sie dereinst in mündigem Alter rechtlich zu thun und zu lassen hat. Denn wohnt ihm auch die Macht bei, spätere Einzelübertretungen mit Gewalt des Schwertes und Gefängnisses zu bestrafen, so würde er diese Gewalt thatsächlich dann nicht mehr auszuüben im Stande sein, wenn der größere Theil oder das ganze Volk im Ungehorsam und Nichtachtung aller göttlichen und menschlichen Gebote aufwüchse und demnach „jeder thun wollte, was ihm beliebt."

Wie aber verhält es sich mit den übrigen drei unter den zehn Geboten, dem ersten, neunten und zehnten? Während der Staat die Einprägung jener sieben von Eltern und Erziehern zu verlangen berechtigt wäre, sollte er bezüglich dieser, von denen das Eine Wurzel und Grundlage aller übrigen ist, nichts zu sagen haben? C'est l'éducation morale qui seule peut faire des hommes et des citoyens, et il n'y a pas d'éducation morale sans religion, sagt sogar ein Schriftsteller (v. Cousin), den man nicht ohne Weiteres zu den Christen nehmen wird.

Dennoch stehe ich nicht an, diese Frage zu bejahen. Als Staat, als Rechtsstaat, ja als christlicher Rechtsstaat, steht ihm doch hinsichts jener

Digitized by Google

drei Gebote kein Recht der gesetzlichen Einsprache zu. Nur den Eltern ist diese Art der Erziehung und Unterweisung, die religiös-sittliche, anvertraut, und zwar von Gott dem Herrn selber. Sie gehört zum Heiligthum — das Wort im doppelten Sinne zu nehmen — des Hauses; und die Staatsobrigkeit würde „in ein fremdes Amt greifen", wenn sie hier mit Gesetzen eintreten wollte. Auch würde es ihr nichts helfen. Wir wissen, daß Religion und Sittlichkeit nicht von außen her angelehrt, anbefohlen, auch nicht angeprügelt werden — und was kann der Staat mehr als dies? — sondern daß sie nur vor- und nachgelebt werden können, daß sie geheimnißvoll unsichtbar-sichtbar sich verpflanzen, daß sie wie die Luft ein- und ausgeathmet werden, daß der Zauber, der sie leitet, eingeschlossen wird vom Worte: Liebe. Der Staat kann nur gesetzlich und durch Furcht wirken. Was er damit äußerlich auch von Eltern und Lehrern erzwänge, der unberechenbare Einfluß der Persönlichkeit dieser auf die zu Erziehenden würde es völlig zu Schanden machen.

Noch ist mit einem Wort das Verhalten des Staates in Betreff der anderweitigen Lehrgegenstände zu erwähnen. Was seiner Bestimmung allein unterliegt, ist, daß Lesen und Schreiben allen Kindern gelehrt werde. Warum? weil „Unkenntniß der Gesetze vor Strafe nicht schützet", also jeder Staatsbürger befähigt sein muß, die Gesetze zu lesen — und seinen Namen ꝛc. ꝛc. vor Gericht zu schreiben.

Welche hirnverbrannte Abstraction! wird dieser und jener ausrufen. Da mag man sehen, wohin die Prinzipienreiterei führt! Aber nur gemach. Wir sind noch nicht ganz am Ende.

Es ward oben gesagt, das Ziel unsers Strebens müsse dieser Rechtsstaat, gemäß der Oekonomie des N.-Testaments, des Testaments für die Mündigen sein. Aber ist dies Ziel denn schon erreicht? läßt es sich mit einem Mal erreichen und nur so proclamiren als erstiegen? Sind alle, die das Alter der Erwachsenen erreicht haben, darum schon Mündige? Wenn nicht, wer wird ihnen zu dieser Mündigkeit in Sachen des Rechts zu verhelfen haben? Der Staat.

Der Staat m. a. W. wird, ehe er zu einem Rechtsstaat gedeihen, immer noch gewisse Familien- und Reichsmomente in sich tragen und bewahrheiten müssen; er wird Reichsstaat sein müssen, ehe er zum vollen Rechtsstaat werden kann. Es ist das geradezu Umgekehrte wie unter dem A.-Bunde. Dort war das Reich in Israel von Gott gewollt, das Gottesreich; um der Sünde willen mußte es lange hindurch staatliche Zwangselemente aufnehmen, Staatsreich sein. Und als es endlich reif war, das Staatliche abzuthun, ein Reich unter dem Gesalbten des ewigen Vaters zu werden, da verwarf es diesen und ging zu Grunde. In umgekehrter Richtung ist die Entwickelung unter dem N.-Bunde den Völkern von Gott vorgezeichnet: nämlich vom Reich zum Staat. Vom Reich, das die Mündigen dieser Weltvernunft in ihrem Trotz verwerfen, zum Staate, der auch die Widerspänstigen in eiserne Ordnung zu schmieden wissen wird. Freilich wird sich am Ende dieser Weltzeit, nach der Weissagung des Menschensohnes, ein Königreich empören wider das andere; Kriege und Kriegsgeschrei werden die Erde erfüllen und die Herzen erbeben machen, die alsdann keinem himmlischen Erretter entgegen sich zu erfreuen haben: aber alles das im Namen des Rechts, um des Rechts willen. Und diesem tödtenden Recht, das ins ärgste Unrecht umschlägt durch die Handhabung seitens der Gottlosen,

Digitized by Google

sollten wir den Weg bereiten, diesem Staate, dessen also furchtbare Consequenzen uns vorhergesagt sind, sollten wir direct oder indirect Vorschub leisten, wir als Christen? Ich antworte: wir sollen seinem Eintritt nicht wehren, sofern wir Bürger des Staates sein wollen; die Träger des Staates aber sollen jenen sogar erstreben, um des Rechts willen! Denn wer heißt mich, das Recht beugen? wer hat mich zum Richter über das öffentliche Recht gesetzt? Und du Obrigkeit, was weißt du, ob du mit deiner gutgemeinten Rechtsumgehung deine Untergebenen werdest selig machen? — Ihr wollt, ihr Männer der Gegenwart und der Zukunft, das Recht: es soll euch werden, wenn auch zu eurem Verderben!

Doch nur euch Mündigen! So lange noch der weitaus größere Theil der Staatsangehörigen dieser Mündigkeit in politischer Hinsicht entbehrt, habt ihr kein Recht auf den Rechtsstaat für jene. Dieser hat vielmehr bis dahin noch die Rolle des Erziehers neben und mit der des Regierers zu übernehmen. (Man denke an Herbarts Unterscheidung zwischen Schul-Erziehung und Schul-Regierung). Die Staatsobrigkeit wird bis dahin zugleich etwas von der Reichsobrigkeit anziehen müssen, oder richtiger noch, von der Familien-, der patriarchalischen Obrigkeit. Nur nicht, um dabei zu verharren, sondern mit dem grundsätzlichen Bestreben, ihre Untergebenen zur staatlichen Freiheit zu erziehen; denn das Ende jeglicher Erziehung muß die Freiheit sein. Was Fichte von seinem Staat sagt, daß er die Aufgabe habe, sich selbst entbehrlich zu machen — was nur möglich wäre, wenn es keine Sünde gebe, — dasselbe gilt vielmehr vom Reichsstaat: er hat die Aufgabe, das Reichs- und Familienhafte, das ihm anhängt, entbehrlich zu machen, und so als reiner Staat sich herzustellen.

Es entsteht sogleich die Frage: wer entscheidet darüber, ob ein Volk oder eine Volksklasse staatlich mündig ist, oder noch nicht? Wenn auch thatsächlich — im Wege der Revolution — das Volk selbst darüber zu entscheiden bisweilen sich vermaß, rechtlich entscheidet darüber nur der Träger der Ordnung und des Rechts im Staate, die geordnete, sei es monarchisch oder republikanisch geordnete Obrigkeit. Diese aber hat auch die Pflicht, „nach dem Recht", der Wahrheit gemäß darüber zu entscheiden. Sie hat die Fähigkeit zu solcher Entscheidung sich zu erwerben, indem sie den geistigen Zustand, den Grad des vorhandenen Gemeinsinnes im Volke oder einer Klasse desselben, oder einer Gegend stets sorgfältig zu prüfen befliſſen sein soll. Außer durch privaten Verkehr werden ihre Organe durch die Presse, durch das Vereinsstreben und -leben, durch die Betheiligung des Volks bei öffentlichen Wahlen darüber Einsicht zu erlangen im Stande sein. Diese Aeußerungen des mündig werdenden Volksgeistes müssen als Richtschnur für die zu gewährenden staatlichen Rechte angesehen werden. Wohlverstanden, nicht daß darum eine Regierung zum Spielball der Volkslaunen, zum bloßen Ausführer des Volkswillens je werden soll; aber zur Verleihung derjenigen Rechte soll sie dadurch bestimmt werden, welche den Mündigen dieser Welt gebühren, ohne daß dadurch der geoffenbarten Gerechtigkeit aus Gott Abbruch geschehe, die Gottesrechte nach dem Zehntgesetz hintenangesetzt würden. Hier ist Weisheit der Regierenden!

Wo aber jene Mündigkeit im Durchschnitt einer Volksklasse anerkanntermaßen nicht eingetreten ist, da wird die Staatsobrigkeit so berechtigt als vor Gott verpflichtet sein, Vater- und Mutterstelle selbst über die ihr untergebenen Väter und Mütter zu vertreten, und damit Vater- und Mutter-

Digitized by Google

elle an den unerzogenen Kindern derselben. Sie wird also, formal, den Schulzwang gesetzlich aufzustellen und durchzuführen, material aber ebenso zu bestimmen haben, was und wieviel in der Schule gelehrt werden soll. Als christliche Obrigkeit wird sie mithin nicht nur auf Unterweisung in jenen sieben Geboten, die zugleich Rechtsgebote sind, sondern auf Unterweisung in allen Geboten und zwar als sittlich-religiöser Gebote, wie auf Unterweisung im ganzen Katechismus, als der Heilslehre dieses und des zukünftigen Lebens, auf Unterweisung in der h. Schrift, insonderheit der biblischen Geschichte, desgleichen außer im staatlich zu fordernden Lesen und Schreiben in allen zu wissen nöthigen und nützlichen Lehrgegenständen, mit gerechter Weisheit zu halten haben. Den Geist, Seele und Gemüth kann sie freilich dem Lehrer und Erzieher nicht einflößen auf dem Wege der staatlich-regulativischen Verordnung; aber hie und da vielleicht auf dem Wege der liebevollen Ermahnung und des persönlichen Beispiels! —

Die Kinder der politisch mündigen Eltern wären demnach möglicherweise von allem christlich-sittlichen, oder auch wohl gar von allem über das Lesen und Schreiben hinausgehenden Unterrichte rechtlich ausgeschlossen? Doch nicht. Bezüglich der weltbürgerlichen und weltnützlichen Kenntnisse werden die Eltern gewiß von selber das Ihre im Allgemeinen thun. Denn das meiste Streben dieser Mündigen und sich mündig Dünkenden geht ja aufs Diesseitige, wie sollten sie ihren Kindern die Weisheit dieser Welt vorenthalten wollen? Eher könnten es die Frommen thun. Das bleibt ihre Sache; den Staat geht es nimmer an. Eher könnten in dem, was ewig bleibt, die „Söhne und Töchter gebildeter Stände" zu kurz kommen. Da hat aber die christliche Obrigkeit immerhin noch ein Mittel in Händen. Was zu erzwingen ihr nicht erlaubt ist, das kann sie — also auch soll sie — auf anderm Wege zu erreichen suchen. Auf welchem? durch Gründung von Musterschulen im christlichen Geiste, die zugleich den Ansprüchen der Zeitbildung vollste Rechnung tragen; durch Einrichtung höherer Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare und Besetzung derselben mit erprobten christlichen Lehrern; endlich durch Creirung und Begabung von Docenturen und Professuren für christliche Pädagogik an Universitäten. Alles dies und noch Mehreres kann sie, und soll sie, zwar nicht als Staats-, auch nicht als Reichsobrigkeit, — weshalb auch keinerlei Staatsvergünstigungen an den Besuch solcher Schulen geknüpft sein dürfen, „von Rechts wegen," — aber als mächtige, vermögende Privatmacht im Staate. Nicht durch sein Amt, nicht amtlich, aber als Persönlichkeit mag die christliche Hoheit, der christliche König, die ihnen zustehenden mächtigen, privaten Mittel dazu verwenden, in dieser Weise „innere Mission" zu treiben. Mission ist es vom Herrn, ein Werk der freien Liebe zu den Lämmern, nicht des gesetzlichen Amtes der staatlichen Obrigkeit, die das Schwert führt. Und wer von Allen wird vermöge seiner Stellung selbst als Privatmann so viel Liebe in dieser Beziehung zu üben im Stande sein als der Erste im Staate, der Oberste im Volke? Keinem Andern werden die Geldmittel also fließen, auch in dieser Sache, wie ihm; hat er anders ein Herz für die Sache. Wohl uns, die wir, im preußischen Vaterlande ein solch Herz bei unsern Königen voraussetzen uns gewöhnen durften.

Nicht also berufen wir uns in dieser Beziehung auf die Analogie andrer Unternehmungen commerzieller, industrieller, landwirthschaftlicher Art, die der Staat, ebenfalls nicht als Staat, sondern als gesellschaftliche

Digitized by Google

Corporation höheren Grades so zu sagen, ins Werk setzt; die Berechtigung zu diesen, als dem Reichsgebiet nach der durchgehenden Bestimmung in dieser Erörterung angehörend, haben wir hier nicht zu prüfen. Nicht dem Staats-, auch nicht dem Reichsoberhaupt weisen wir diese Aufgabe zu, sondern dem Menschen im Oberhaupt, dem Christen im Menschen.

Nur Ein Fall ließe sich noch denken, wo die Staatsobrigkeit zum vollen Schulzwange bei „mündigen" Eltern verpflichtet wäre, ein Fall, der aber in Wirklichkeit jetzt kaum mehr vorkommen dürfte. Es ist der, von dem Luther redet in seinem Sermon: „Daß man die Kinder zur Schule schicken solle." Er meint, wenn nicht eine hinreichende Anzahl begabter und genügend gelehrter Personen im Staate vorhanden wären, um die für sein Bestehen nothwendigen höhern Aemter in Justiz und Verwaltung (Luther redet freilich auch dazu vom Kirchenamt) genügend zu besetzen, alsdann wäre der Staat berechtigt, Knaben sich zuzuziehen, wo er sie fände. —

Mein Sendschreiben ist zu Ende. Nur Grundsätze habe ich ans Licht stellen wollen, Sätze, gegründet auf die Erkenntniß des Heiles im Reiche Gottes nach der heil. Schrift, und bestätigt durch die Geschichte. Diese Grundsätze in Anwendung zu bringen, noch die Anwendung derselben zu lehren, steht mir nicht zu. Darum habe ich auch das Verhältniß des Staates zu den äußern Formen der Erziehung als Schulerziehung, unberührt lassen dürfen. Der vaterländisch-rechtliche Satz des suum cuique (vgl. Matth. 7, 12), verbunden mit dem logischen, daß wer den Zweck will, auch die Mittel wollen müsse, wird auch hier das Thun des Staates recht leiten. Uebrigens darf in dieser Beziehung auf Ihr Buch, geehrter Herr Redacteur, von der freien Schulgemeinde, mit Fug und Nutzen verwiesen werden.

Ich bekenne mich den Ihrigen in unserer Arbeit vor dem Herrn.

Feld bei Marienburg,
am Abende vor dem 1. Advent 1865. J. Claassen.

Ein allgemeiner Lehrplan für den Religionsunterricht.

(Aus dem Regbzk. Minden.)

Unsere Schulbehörden haben neuerdings aus Anlaß eines vom Rector Saalborn entworfenen Lehrplans für den Religionsunterricht den Schulinspectoren die Aufgabe gestellt, Sorge zu tragen, daß für ihren Inspectionskreis, nach Anleitung des Saalborn'schen Planes unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse, ebenfalls für den Religionsunterricht ein Lehrplan ausgearbeitet und der Königl. Regierung eingereicht werde. Daß die Königl. Regierung den Lehrerconferenzen eine derartige Aufgabe stellt, ist nicht zu mißbilligen, denn solche Berathungen, richtig geleitet, können nur zur Förderung des einzelnen Lehrers, also zum Segen der Schule gereichen; daß sie ferner die Saalborn'sche Schrift als Muster empfiehlt, ist durch die Umsicht und den Fleiß, mit dem dieselbe gearbeitet, genügend gerechtfertigt; — daß aber auf diese Weise das Material zu einem für sämmtliche Volksschulen der preußischen Monarchie festzustellenden Normal-

Digitized by Google

lehrplan beschafft werden soll, ist zum Wenigsten sehr bedenklich, nicht, weil auf diese Weise vielleicht hätte den Synoden auch können eine berathende Stimme eingeräumt werden, denn das wäre das richtige, sondern weil es überhaupt geschieht. Sieht man die dermaligen Schulverhältnisse an, nicht wie man sie gerne haben wollte, sondern wie sie wirklich sind, so ist es schwer zu begreifen, wie man auf einen solchen Gedanken hat kommen können. Das erste Erfordernis, wenn das Werk gelingen und im Gelingen nicht Verderben bringend sein soll, ist, daß überall entweder gleiche Schulverhältnisse sind, oder doch hergestellt werden, denn wie könnte man für verschiedene Verhältnisse ein und dieselbe Norm aufstellen?

Es wäre analog, wenn man etwa für einen Mann und Knaben wollte ein und dieselbe Kleidung anfertigen. Haben wir aber in Preußen gleiche Schulverhältnisse? Wir brauchen gar nicht einmal die acht Provinzen, oder die einzelnen Landestheile, aus denen unsere Gesammtmonarchie besteht, vergleichend neben einander zu stellen, sondern nur Stadt und Land, kleine Städte und große Städte, geschlossene Dörfer und Bauerschaften, in welchem Theile unsers Vaterlandes es auch sein mag, um die Ueberzeugung zu gewinnen, daß, wie alle andern, so auch die Schulverhältnisse nicht bloß verschieden, sondern häufig sehr verschieden sind. Eine Dorfschule kämpft mit Schwierigkeiten, von der man in der Stadt nichts weiß, und auch umgekehrt. Es sei nur beispielsweise an die plattdeutsche Sprache, an schlechte Wege zur Schule, an die Benutzung der Kinder zur Arbeit u. s. w. erinnert. Wollte man nun etwa für eine vierklassige Schule in der Stadt und auf dem Dorfe oder gar in einer Bauerschaft einen gleichen Lehrplan aufstellen, so würde man niemals beiden gerecht werden können. Man würde entweder der Stadtschule zu wenig, oder der Dorfschule zuviel zumuthen müssen.

Eine Vorarbeit für die Feststellung eines Normallehrplans würde also die sein, die Verschiedenartigkeit in den Schulverhältnissen auszugleichen. Und wenn nun unsere Zeit es im Centralisiren, Egalisiren, Uniformiren, oder wie man es sonst nennen mag, auch zu einer früher kaum geahnten Virtuosität gebracht hat, so möchte man doch noch einige Decennien egalisiren müssen, bis man dahin gekommen, daß für alle Volksschulen ein Rock passend wäre; denn die Verschiedenheit der Verhältnisse ist eben begründet nicht allein in der Mannigfaltigkeit des Volkscharakters und der eigenthümlichen geschichtlichen Entwicklung, sondern namentlich auch in den verschiedenen Erwerbszweigen. Das Eigene im Volkscharacter des Rheinländers und Westfalen, der Schlesier und der Pommern u. s. w. mag mit der Zeit verwischt werden, mit der geschichtlichen Entwicklung kann man brechen, aber die Gegensätze, welche im Klima und Boden und demzufolge auch in der Beschäftigung der Bewohner liegen, wird man aufzuheben sich vergebens bemühen. Man darf eben auch in solchen Fällen das Rechnen mit bekannten Größen nicht vergessen. Und, gesetzt den Fall, es ließen sich die genannten Hindernisse leicht überwinden, hätte man dann etwas so sehr Wünschenswerthes für die Schule erlangt? Wir meinen nicht. Freilich muß ja zugegeben werden, daß der dem deutschen Volke eigene Geist der oft schrankenlosen Subjectivität nicht allein auf politischem und kirchlichem Gebiete arge Dinge angerichtet, sondern auch auf dem Gebiete der Schule, der höheren, wie niederen, Mißstände hervorgerufen hat, die der dringendsten Abhülfe bedürftig sind. Es sei nur z. B. erinnert an die

Digitized by Google

fast unzählige Menge von „besten" Schulbüchern. Dankbar muß es daher anerkannt werden, wenn die Schulbehörden mit Eifer nicht allein der weitern Verbreitung solcher Uebelstände zu steuern, sondern auch die vorhandenen zu beseitigen suchen, aber „man schütte das Kind nicht mit dem Bade aus." Man erstrebe eine Einheit, keine Einförmigkeit. Erstere ist nothwendig und schließt niemals Mannigfaltigkeit aus, letztere ist auf die Dauer ermüdend und verderblich. Den Subjectivismus verweise man in seine Schranken, spreche ihm aber nicht jegliche Berechtigung ab. Soll die menschliche Gesellschaft bestehen, so muß das Individuum oft seinen Rechten zu Gunsten des Gemeinwohls entsagen, aber wiederum wird doch auch kein vernünftiger Mensch behaupten wollen, daß die Einzelpersönlichkeit gleich einem Wassertropfen im Meere in der Gesellschaft aufgehen müsse. Auf dem Schulgebiete ist's ähnlich. Der einzelne Lehrer wird sehr oft in den Fall kommen, wenn die Wirksamkeit des Ganzen nicht gehemmt werden soll, seine persönlichen Wünsche und Ansichten fahren zu lassen, und Jeder wird es mit Freuden thun, er müßte denn ein eigenwilliger und eigensinniger Kopf sein, aber wenn man auch selbst da die individuelle Eigenthümlichkeit des Lehrers aufhebt, wo sie ohne Schädigung des Ganzen bestehen könnte, so begeht man eine Unbilligkeit und ein Unrecht zugleich. Eine Unbilligkeit, weil der Lehrer doch auch ein Mensch, keine Maschine ist; ein Unrecht, weil gerade der Lehrerstand es ist, dem man so gern handwerksmäßiges Arbeiten vorwirft, oder ihn doch angelegentlichst davor warnt.

Die Warnung darf man nicht mißbilligen, denn ein Lehrer, der die Erziehung und den Unterricht der Kinder, der Christenkinder, wie ein Handwerk betreibt, ist sonder Zweifel eine der traurigsten Erscheinungen, die man sich denken kann; auch soll nicht in Abrede gestellt werden, daß der Vorwurf eines maschinenmäßigen Unterrichtens in manchen Fällen gegründet sei, allein wie kann die Schulbehörde, ohne mit sich selbst in Widerspruch zu gerathen, andere als maschinenmäßige Arbeit verlangen, wenn sie durch ihre Verfügungen den Lehrer bereits zu einer Maschine erniedrigt hat? Aber stehen denn die Sachen wirklich so? Mag sein, daß bis dato die Behauptung übertrieben ist, aber auf gutem Wege dahin sind wir. Man kann die höhere Schulbehörde nicht dafür verantwortlich machen, wenn ein Schulrevisor, der für sich die größte Freiheit in Anspruch nimmt, den Lehrer auch in den allerkleinsten Dingen meint bevormunden zu müssen, sofern die Behörde eben nicht durch ihre Verordnungen Anlaß zu einem solchen Verfahren gibt. Daß das in letzter Zeit geschehen ist, wird der nicht bezweifeln, wer im Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung gelesen hat, über welche Punkte z. B. ein Schulinspector berichten muß. Da treibt denn, namentlich wenn der Schulinspector eine etwas büreaukratische Natur ist, ein Keil den andern. Es soll hiermit durchaus nicht, wie auch vorhin schon angedeutet wurde, der Willkür das Wort geredet sein; es ist durchaus nicht Meinung, als sei der Lehrer ein absoluter Schulmonarch, dem niemand drein zu reden habe, der sich auch keinen Gesetzen und Verordnungen, namentlich, wenn sie sich auf innere Schulangelegenheiten erstreckten, zu unterwerfen habe. Zu einem erfolgreichen Unterrichten ist es durchaus nothwendig, daß der Lehrer einen bestimmten Plan zu Grunde lege, bei mehrklassigen Schulen ist es, soll ein Zusammenwirken, ein Hand in Hand arbeiten, stattfinden, erforderlich, daß ein Lehrplan, welcher in allen Fächern die Schul- und Classenziele bestimmt, aufgestellt werde, und ist es auch keinen Falls zu mißbilligen, wenn dies die vorgesetzte Behörde den Lehrern

Digitized by Google

nicht allein überläßt. Verwerflich dagegen ist es, wenn man in einem solchen Plane zugleich nicht allein die Vertheilung auf die einzelnen Semester, sondern sogar auf die einzelnen Wochen berücksichtigen will, oder wohl gar, wie es einmal bei der Feststellung eines Lehrplans für den Schreibunterricht zur Sprache gebracht wurde, die Methode im Lehrplan selbst vorzuschreiben beabsichtigt. Das, sollte man denken, dürfte doch den Lehrern überlassen werden.

Oder sind die Lehrer sammt und sonders so untüchtig, daß sie eines fortwährenden Gängelbandes, oder so pflichtvergessen, daß sie einer auch bis in die kleinsten Details gehenden Beaufsichtigung bedürften? Aber weshalb sollte denn eine solche Behandlung gerechtfertigt sein? — dürfte man fragen. Als Antwort möchte man bekommen, es sei immer noch eine Anzahl Untüchtiger und auch Pflichtvergessener im Lehrerstande, die ein solches Verfahren rechtfertigten. Allerdings wird es dadurch einiger Maßen erklärlich, aber nicht gerechtfertigt, denn warum entläßt man nicht lieber solche Lehrer, oder, wenn die christliche Liebe oder Humanität das widerräth, warum trifft man nicht lieber ihnen gegenüber die sonstigen geeigneten Maßregeln, als daß man durch kleinliche Verordnungen einen ganzen Stand drückt und in den Augen der andern Berufsklassen herabsetzt. Oder wäre es nicht eine Herabsetzung, wenn etwa der Localschulinspector in Gemeinschaft mit den Schulvorstehern, die oft von Erziehung und Unterricht soviel verstehen wie die Krähe vom Sonntage, einen bis auf den einzuschlagenden Lehrweg detaillirten Lehrplan aufstellt und solchen den Lehrern zu octroyiren sucht? (Ob solches bereits geschehen, weiß ich nicht, daß aber damit gedroht worden, habe ich gehört, und wurde deshalb gedroht, weil die Lehrer in dem Lehrplane nur das Ziel, nicht den Weg bezeichnet wissen wollten.) Meiner Meinung nach ist es dann z. B. keinem Bauern zu verargen, wenn er sagt, wie mir das selbst widerfahren ist: aufgeben, abfragen und überhören könne am Ende Jeder. Dem Uebelstande wäre aber ja, — möchte Jemand einwenden — gerade durch einen von der Behörde festgestellten Normalplan abgeholfen, und also ein solches Unternehmen nur dankbar zu begrüßen? Nun, davon abgesehen, daß dadurch das Prinzip, die Lehrer überall zu bevormunden, die rechtliche Sanction erhalten würde, könnte man, von dieser Seite die Sachen angesehen, sich über einen Normalplan nur freuen, denn dem Uebelstande, daß der Lehrer jetzt häufig durch die vielfach ganz entgegengesetzten Wünsche der verschiedenen Revisoren in die größte Verlegenheit gesetzt wird, würde dann abgeholfen sein. Schwerlich wird man die Behauptung der Uebertreibung zeihen können: „Was der eine," wenn es erlaubt ist, so zu sagen, „gekocht haben will, wünscht der andere gebraten, der dritte roh und sollte es noch ein anderes geben, so kann man darauf rechnen, daß es der vierte oder fünfte verlangt."

Eine Abhülfe ist da sehr erwünscht, aber sollte sie nicht ohne Normalplan beschafft werden können, so würde man unter zwei Uebeln doch wohl lieber das kleinere wählen, was unstreitig, wenn der Lehrer objectiv die Sache ansieht, der jetzige Zustand ist. Der gewissenlose Lehrer wird sich auf die Dauer aus solchen Sachen nicht viel machen, es werden ihn die verschiedensten Wünsche und die daraus entstehenden Unannehmlichkeiten nicht allzusehr drücken; und der treue, gewissenhafte Mann? Er wird durch sein Gewissen getrieben werden, zu prüfen, wo er es hat fehlen lassen, oder, ob und wie er allen Forderungen gerecht werden kann, und wenn er eben einsieht: es ist mir nicht möglich — im Uebrigen aber seiner Pflicht treu, sofern ein sündiges Menschen-

Digitized by Google

sind sich desselben bewußt sein kann, unbeirrt seinen Gang gehen, und damit sich trösten, daß es nirgends geschrieben steht, man solle es Allen recht machen, und weil am Ende doch wenig darauf ankommt, ob man Lob oder Tadel von Menschen erntet, die, auch wenn sie Schulräthe oder Schulinspectoren heißen, unter das Wort fallen: „Irren ist menschlich.“ Wenn man über sich über sich selbst nicht täuschen will, so wird man bald doch zu der Einsicht gelangen, daß das „Unbeirrt seinen Gang gehen,“ leichter gesagt als gethan ist.

Wenn es nun schon bedenklich erscheint, überhaupt einen Normallehrplan aufzustellen, so ist das noch vielmehr der Fall, wenn man auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes ein solches Verfahren einschlägt.

Würde man im Rechenunterrichte, in den Realien u. s. w. einen Normalplan aufstellen, so würde das sicherlich auch nicht ohne üble Folgen bleiben, eine Aufstellung leitender Prinzipien möchte auch da genügen, hauptsächlich würde aber dadurch die Schule doch nur äußerlich berührt, aber durch eine Normirung des Religionsunterrichtes, oder besser durch eine Schematisirung desselben, wird die Schule, die christliche Schule, in ihrem innersten Kerne betroffen. Der Religionsunterricht ist es, der der Schule das Gepräge aufdrückt, er ist es, durch den vorzugsweise eine Bildung des Herzens erlangt wird, durch den der Mensch, das Kind, lernt, in welchem Lichte die Welt mit allem, was von ihr ist, angesehen werden muß, ja was mehr ist, durch den das Kind seinem Gotte zugeführt wird, oder doch zugeführt werden soll.

Wer auf dies Gebiet tritt, sollte immer sich das Wort vergegenwärtigen: „Hier ist heiliges Land.“ Thun denn unsere Schulbehörden das nicht? Einen solchen Vorwurf werden wir in Preußen denselben nicht mit Recht machen können. Sie haben vielfach Beweise davon abgelegt, daß es annoch ihr aufrichtiges Bestreben ist, von diesem Gebiete alles, was dem Zwecke des Religionsunterrichtes könnte hemmend entgegentreten, zu entfernen. Das muß um so dankbarer gerade von denen anerkannt werden, die eine christliche Volksschule wollen, als die Regierung eben dieserhalb in Kammern und Zeitungen von denen, welche unsere Schulen der Industrie oder wem sonst, überliefern möchten, aufs heftigste angegriffen und geschmäht worden ist. Sicherlich ist auch die in Rede stehende Verfügung aus keiner andern als der Absicht hervorgegangen, den Unterricht in der Religion zu fördern, was um so erfreulicher ist, als von den Schulbehörden in gewissen anderen Ländern gerade das Gegentheil verfolgt zu werden scheint. Ob aber der beabsichtigte Zweck erreicht wird, ist eine andere Frage. Wir möchten es bezweifeln, ja fast verneinen. Die nächste Folge des Normallehrplans wird die sein, den Schwerpunkt des Religionsunterrichtes noch mehr, als das leider jetzt schon der Fall ist, in das Aeußere desselben, in das Einprägen von so und soviel bibl. Geschichten, so und soviel Gesängen u. s. w. zu legen. Man denke sich den günstigsten Fall, einen Normallehrplan so aufgestellt, daß er, was die Redaction anbetrifft, nichts zu wünschen übrig läßt, d. h., daß er bei der Vertheilung des Stoffes nicht allein die in diesem selbst sich darbietenden Schwierigkeiten, (daß nämlich die eine bibl. Geschichte, der eine Gesang, viel mehr Zeitaufwand fordert, als andere), sondern auch die Mißstände berücksichtigt, welche z. B. auf dem Lande durch schlechte Witterung, die den Kindern den Schulbesuch unmöglich macht, durch die Beschäftigung auf dem Acker, welche verursacht, daß die Kinder, namentlich an warmen Tagen, vielmehr geneigt zum Schlafen als zum Aufmerken sind. Ein solcher Plan wird bei allem

Digitized by Google

darauf verwandten Fleiße immerhin ein frommer Wunsch bleiben, aber gesetzt auch, er wäre da, was dann? Es muß nun darnach gestrebt werden, daß den Schülern der darin vorgeschriebene Stoff zum Verständniß gebracht und darnach eingeprägt werde. Mehr kann man nach dem Lehrplane nicht verlangen. Hat der Lehrer von Woche zu Woche sein Pensum absolvirt, so hat er als Religionslehrer seine Schuldigkeit gethan, wenn eben sein Gewissen nicht noch mehr verlangt. Aber in welcher Lage befindet sich der Lehrer, der da weiß, daß Gott noch mehr von ihm fordert, als die Behörde? Will er auf eine eingehendere Behandlung des Stoffes sich einlassen, so wird er fortwährend denken müssen: „Erreichst du auch dein Lernziel?" und: „Was wird der Revisor sagen, wenn etwas daran fehlen sollte?" Solche Gedanken sind durchaus nicht geeignet, ihm den Religionsunterricht lieb zu machen, er wird schließlich, wenn ihn Gott nicht besonders stärkt, dahin kommen, daß er eben auch seinen Hauptfleiß auf das Aeußere richtet, die Verantwortung denen überlassend, welche ihn durch ihre Verordnungen dahin gebracht haben. Es wird allerdings immer noch Schulen geben, — das können wir zu Gott hoffen — in denen ein wirklich fruchtbringender Religionsunterricht ertheilt wird, aber nicht, weil ein Normallehrplan da ist, sondern trotz desselben. Es ist ja sehr gut und nothwendig, daß die Kinder eine Menge religiösen Stoffes sich einprägen, aber doch nicht Hauptsache. Wäre das Christenthum lediglich Lehre, oder eine Zusammenfassung von diesen und jenen moraiischen und religiösen Grundsätzen, so hätte es allenfalls noch Sinn, wenn man das Hauptaugenmerk auf das Einprägen derselben richten wollte, aber das Christenthum ist mehr als das, es ist vorzugsweise That, Heilsthat, die will erlebt, erfahren sein. Was ist mit dem bloßen Wissen davon, auch dem allertrefflichsten, gedient? Im Grunde genommen noch gar nichts. Könnte einer auch die ganze Bibel auswendig, wie man sagt, wüßte er auch aufs beste Geschichten, Sprüche, Liederverse und Katechismussätze zu recitiren und zu „concentriren", es würde dadurch noch nicht die mindeste Garantie geboten sein, daß ein solcher nicht zu denen gehörte, von welchen der Herr durch den Propheten sagt: „Dies Volk nahet zu mir mit seinen Lippen, aber ihr Herz ist ferne von mir." Freilich wahr, wird geantwortet, aber man bedenke doch, daß die Schule es mit Kindern zu thun hat, die eben noch in der Entwickelung begriffen sind, von denen man doch also nicht verlangen wird, daß sie in der Schule schon sollen Männer im Christenthume sein, oder in derselben zu solchen werden; wenn man kein Schwärmer ist, so wird man doch zugeben müssen, daß in der Schule, einzelne Fälle ausgenommen, wenig mehr geschehen kann, als den Boden zu bearbeiten, daß er empfänglich werde für das Christenthum, was doch wohl am sichersten dadurch geschieht, daß dem Kinde eine möglichst große Kenntniß des göttlichen Wortes vermittelt werde, durch welches ja der heilige Geist seine Wirksamkeit in Verbindung mit den andern Gnadenmitteln an den Menschenherzen ausübt. Es muß zugegeben werden, daß die Schule ihrer Aufgabe entsprochen hat, wenn das Herz des Kindes durch den Religionsunterricht für das weitere Wirken des in der Taufe empfangenen heil. Geistes empfänglich geworden ist, d. h. wenn ihm die Bibel, das Gesangbuch und der Katechismus lieb geworden sind.

Ist es dem Lehrer vergönnt, das als Frucht seiner Wirksamkeit zu sehen, so kann er mit dankbarem Herzen gegen Gott und mit freudiger Zuversicht, daß der, welcher in den Kindern das gute Werk angefangen hat, es auch vollenden wird, dieselben seiner Schule entlassen. Er kann ganz getrost darüber

Digitized by Google

sein, wenn es ihm nicht vergönnt gewesen ist, etwa die Kinder beim Erzählen der bibl. Geschichten zu Thränen zu rühren, oder besondere Erweckungen unter seinen Schülern zu erleben. Thränen, namentlich Kindesthränen, sind bald getrocknet, Erweckungen in pietistischem Sinne haben unter Kindern, weil der ganzen Entwickelung derselben, menschlich geredet, nicht entsprechend, etwas sehr Bedenkliches, sie sind einem aufflackernden und bald verlöschenden Strohfeuer zu vergleichen, die Liebe aber, auch wenn es nur die Liebe eines Kindes ist, der also mehr oder weniger noch das Bewußtsein fehlt, die ihren Gegenstand in dem Kern und Stern der heiligen Schrift, in Christo findet, gibt Hoffnung, daß da, wo sie ist, Christus eine Gestalt gewinne. Wie wird aber diese Liebe erreicht? Daß es das Einprägen der Geschichten, Gesänge u. s. w. nicht ist, was sie hervorbringt, ist schon daraus zu sehen, daß gerade die im Wissen gefördertsten Kinder oft am wenigsten von Liebe zu dem Gegenstande erfüllt sind, wohl zu unterscheiden von einem gewissen Interesse, womit sie sich an allen Sachen bethätigen, die ihnen Gelegenheit geben, ihre Fähigkeit zu bekunden. Was den Kindern, die von Natur ja alle mit Unlust gegen das Göttliche erfüllt sind, aber insofern in der heiligen Taufe ein neues Leben in ihnen begonnen hat, auch die Fähigkeit haben, Gott zu lieben, den Religionsunterricht zu dem liebsten von allen Fächern macht, ist das Bekanntwerden mit Personen in der heiligen Geschichte. Versteht es der Lehrer, diese den Kindern anschaulich, wie die Bibel es thut, vorzuführen, so werden die Kinder Liebe zu ihnen gewinnen. (Daß dies sehr oft bei vielen Kindern doch nicht der Fall ist, hat seinen Grund nicht in der Sache, sondern in der verderbten Natur und der sonstigen Erziehung der Kinder.)

Es ist das aber nicht etwas, was man dem Lehrer durch Verordnungen, auch selbst nicht durch solche, die ihm bis auf die Woche das zu behandelnde Pensum festsetzen, geben kann. Das hat man auch wohl eingesehen und gesagt: „Die Sachen stehen leider so, daß wir nur froh sein müssen, wenn die Lehrer ihren Schülern die Sachen in's Gedächtniß bringen, von Weiterem kann unmöglich bei solchen die Rede sein, welchen das Christenthum selbst nicht Herzenssache geworden ist. Haben die Kinder das Wort im Gedächtniß, so ist doch dem heiligen Geiste dadurch für das spätere Wirken ein Anknüpfungspunkt gegeben." Weil es ja leider wahr ist, daß manche Lehrer in dem Religionsunterrichte nur gerade das thun, was sie müssen, so könnte man allerdings um dererwillen nur wünschen, daß der Religionsunterricht bis ins Einzelne fest normirt würde. Viel erreicht hätte man aber damit auch noch nicht; denn was für eine Stellung den Kindern gegenüber der Lehrer einnehmen will, liegt doch noch immer in seiner Gewalt. Er kann den Stoff den Kindern so mittheilen, daß ihn darüber Niemand zu belangen vermag, aber doch auf diese Weise das Leben aus Gott in dem Kinde ersticken. Wäre es da nicht besser, es würde ihm der Religionsunterricht gänzlich untersagt? Das geistliche Wohl der Kinder muß eben höher gerichtet werden, als das äußere Ansehen eines Mannes; ein solcher würde ja vielleicht ohne großen Schaden in andern Fächern unterrichten können, obgleich freilich festgehalten werden muß, daß sich die religiöse Wirksamkeit eines Lehrers nicht auf die Religionsstunden beschränken läßt.

Digitized by Google

Erinnerung an Fichtes Reden an die deutsche Nation im Hinblick auf das Werk der Erziehung.

I. Fichtes philosophische und vaterländische Anschauung als Voraussetzung seiner pädagogischen Gedanken.

(Von Seminar-Inspector Petersen in Kaiserslautern.)

Fichtes Reden an die deutsche Nation sind einerseits bekannt, andrerseits unbekannt oder doch viel zu wenig bekannt. Man weiß ziemlich allgemein, daß der berühmte Philosoph F. seiner Zeit in Berlin Reden an die deutsche Nation gehalten hat; hie und da hat man auch über den allgemeinen Inhalt dieser Reden etwas gehört oder gelesen, aber die Reden selbst sind wenig bekannt und selten zu finden. Es gab eine Zeit, wo ein gewisser Bann auf diesen Reden lag. Schon 1812, also noch zur Zeit der Napoleonischen Herrschaft, als F. um seine Entlassung als Rector der Universität einkam, berichtete Minister v. Schuckmann an den Staatskanzler Fürst Hardenberg, F.'s Abdankung sei anzunehmen „da er wegen seiner Reden ohnehin bei den französischen Behörden übel notirt sei." Bald nach F.'s Tod, nachdem die französische Herrschaft bereits aufgehört, gaben diese Reden Stoff zu einer nachträglichen Anklage, man bezeichnete sie als ein „verführerisches, leere Phantome nährendes Buch." 1824 wurde in Berlin die Erlaubniß zum Wiederabdruck versagt. Die Mainzer Central-Untersuchungs-Commission stellte Fichtes Reden unter die Rubrik der verpönten Schriften. Aber der Bann ist gelöst. Vor sechs Jahren hat der einzige, noch lebende Sohn F.'s die Reden seines Vaters wieder neu in Druck gegeben. Ob es sich aber verlohne, dieselben heute noch zu lesen, darüber mögen zur Einleitung zunächst andre Stimmen vernommen werden.

Häusser sagt, seit Luther habe Niemand so zu den Deutschen geredet, wie hier F., und bemerkt dazu: „Eine Nation, die auch in ihrer Erniedrigung solche Männer aus den Tiefen des Volkes hervorgehen ließ, wie Fichte, (und, fügen wir hinzu so geistesverwandte Männer wie Stein, Arndt, Blücher und Scharnhorst u. a.) eine solche Nation konnte nicht dem Untergange bestimmt sein. Häusser bemerkt weiter, F.'s Reden stünden fast einzig da in der Literatur der gebildeten Völker. Er vergleicht sie mit den Philippiken des Demosthenes. Steffens schrieb, er sei nie von Jemanden so hingerissen worden wie von Fichte.

Diese Reden F.'s bieten nun an Inhalt und Charakter drei unterschiedliche Seiten dar, eine philosophische, eine patriotische und eine pädagogische. Wenn wir nun auch hier uns hauptsächlich mit letzterer zu befassen haben, so können wir dabei von den beiden andern doch nicht ganz absehen, da diese drei Elemente des ganzen Geisteswerkes einer dreifältigen Schnur zu vergleichen, bei welcher jeder der beiden Theile stets vom dritten umschlungen wird. Obgleich die Reden F.'s keine eigentlich philosophischen, sind sie doch Reden eines großen Philosophen, eines tiefen Denkers, dem seine philosophischen Anschauungen zur Voraussetzung und Grundlage dienten auch für seine Reden. Der jüngere Fichte bezeichnet seinen Vater mit Recht als einen Mann aus einem Gusse; aber eben um deßwillen besteht auch ein innerer und inniger Zusammenhang zwischen F's Reden und seinen philosophischen Ideen. F.'s Philosophie hat einen idea-

Digitized by Google

len, sehr oft allerdings auch einem idealistischen Charakter, dabei aber auch ein entschieden ethisches oder sittliches und damit zugleich ein praktisches Streben.

Der ideale Zug, der sich durch F.'s Reden hindurchzieht, tritt besonders hervor, wenn wir die damalige Lage der Dinge vergleichen mit Fichtes Anschauung von derselben. Wenige Jahre zuvor war zuerst Oestreich, bei Ulm und Austerlitz überwältigt, zum Frieden von Preßburg genöthigt worden; der Rheinbund war gebildet worden in demselben Jahre, wo das deutsche Reich sich auflelöst. Deutschland befand sich in seiner tiefsten Erniedrigung und Palm war erschossen worden, weil er es gewagt hatte, eine darauf bezügliche Schrift zu verlegen. Bald darauf wurde auch Preußen über den Haufen geworfen bei Jena und Auerstädt, fünfviertel Jahre nachher aber hielt Fichte in dem von Franzosen besetzten Berlin seine kühnen Reden, während französische Trommeln auf der Straße ertönten und ein französischer Marschall Commandant der preußischen Königsstadt war. Weit entfernt nun, in die Einzelheiten erschütternder Ereignisse und trostloser Zustände sich zu verlieren, nimmt Fichtes Geist in seinen Reden einen höhern Flug in eine ideale Welt um durch das Licht seiner höhern Ideen über die jämmerlichen Zustände einer trostlosen Wirklichkeit zu erheben. Schon in seiner ersten Rede verspricht er eine „neue Welt" zu zeigen und in sie einzuführen, um von ihr aus ein „neues Zeitalter" herbeizuführen. In der zweiten proklamirt er den „Geist" als das selbstständige und uranfängliche Princip der Dinge. In der dritten spricht er von einer höhern gesellschaftlichen Ordnung, von der sittlichen Weltordnung, einer Grundidee seiner Philosophie, von einer „Verkettung des menschlichen Lebens mit dem göttlichen Leben, das der ganzen Welt der Erscheinung zu Grunde liegt und in ihr sich verwirklichen soll," denn die sichtbare Welt, sagt er, „ist nur ein Schatten und Schemen einer unsichtbaren." So ist seine philosophische und ideale Anschauung die Voraussetzung und Grundlage seiner geschichtlichen und geschichtsphilosophischen. Darum verlangt er weiter Anerkennung für den Geist als die aus sich selbst lebende ewig bewegliche Triebfeder der menschlichen Gesellschaft und fordert, daß Ewiges und Unvergängliches in der Zeit schon gepflanzt und erzogen werde. „Im Gemüthe des Menschen sollen sich Himmel und Erde, Sichtbares und Unsichtbares durchdringen. Die wahre Welt ist nicht die Sinnenwelt, die Welt des Fleisches, der Materie und der Natur, sondern die Welt des Geistes und des Gedankens." Auch da, wo Fichte von den Angelegenheiten des Vaterlandes spricht oder von den Aufgaben der Erziehung, verknüpft er sie mit den höchsten Fragen des menschlichen Geistes und den wichtigsten Zwecken der menschlichen Bestimmung, und eben darin offenbart sich fort und fort die philosophische Grundlage seiner Reden mit ihrem idealen Gepräge. Demgemäß schrieb er auch 1813: „Ich will in die geistige Welt heben" und erklärte im Hinblick auf die bevorstehenden Kämpfe: „Nicht die Gewalt der Arme, oder der Waffen, sondern die Begeisterung, die Macht des Gemüthes hilft zum Sieg."

Aber, könnte man fragen, wie kam ein Philosoph, dessen System einen so idealen Charakter hat, und deßhalb in der Geschichte der Philosophie als „transcendentaler und subjectiver Idealismus" bezeichnet zu werden pflegt, dazu, Reden zu halten an die deutsche Nation, aus der

Digitized by Google

Höhe seiner Spekulation über das Ich und das Nichtich sich herabzulassen, und sich zu befassen mit Fragen des irdischen Lebens und Vaterlandes, deren so viele Gelehrte, Praktiker und Politiker überdrüssig geworden waren, die sie am besten dem lieben Gott und dem Kaiser Napoleon glaubten überlassen zu sollen, anstatt selbst Hand an's Werk zu legen? Es hat dies seinen Grund eben darin, daß Fichtes Philosophie neben der transcendentalen und idealen, über das Sichtbare sich erhebenden, auch eine sittliche und darum praktische Richtung hat. Fichte war kein Hans Metaphysikus, wie ein solcher von Schiller geschildert wird in seinem „Metaphysiker", der mit vornehmer philosophischer Miene auf die unter ihm liegende Welt verächtlich herabsieht und triumphirend ausruft: „Wie tief liegt unter mir die Welt!" Mochte auch Fichte mit Horaz sprechen: „odi profanum vulgus et arceo" (d. i. ich hasse die leichtfertige Menge und halte sie ferne von mir), so sprach er doch auch sicher mit Terenz: homo sum et nil humani a me alienum puto (ich bin ein Mensch und achte nichts Menschliches mir fremd). Fichtes Geist hat sich allerdings einerseits über die nichtigen Dinge der Außenwelt aufgeschwungen zu den höchsten Höhen menschlicher Forschung, in eine Welt von Ideen und Idealen, aber um sich von dort aus wieder zu versenken in die tiefsten Tiefen des menschlichen Wesens und Lebens, um seine Ideen zur Anwendung zu bringen im Leben, die Wirklichkeit zu gestalten nach seinen Idealen oder „Gesichten aus der Geisterwelt", wie er sie einmal nennt. So äußerte er auch einmal: „Nicht zum Denken über des Kaisers Bart bin ich berufen, sondern zum Handeln."

Die Doppelseitigkeit von Fichtes philosophischer Anschauung ist demnach zu erklären aus der Verknüpfung des transcendentalen, idealen Elementes mit dem ethisch-praktischen. Fichte, der, wie ein neuerer philosophischer Forscher (Ulrici) sagt, das Scepter im Reiche der Philosophie aus den Händen seines Meisters Kant übernahm," verfolgte auch als Kants bedeutendster Schüler, dessen entschieden willenskräftige sittliche Richtung entsprechend dem im Gewissen sich offenbarenden „kategorischen Imperativ" seines Meisters, und darum hat sein System neben der idealen und idealistischen zugleich eine so praktische Seite. Dieser ethische Zug zieht sich wie ein goldner Faden durch Fichtes Reden an die deutsche Nation hindurch. Die sittliche Weltordnung seiner Wissenschaftslehre und philosophischen Sittenlehre macht er zur Grundlage der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung. Die Zwecke des bürgerlichen Lebens, die Bedürfnisse des Vaterlandes und die Anforderungen der Erziehung werden von ihm stets den höchsten, den sittlichen Zwecken untergeordnet.

Aber mit dem sittlichen Element verbindet sich in Fichtes Reden auch das religiöse. Doch man wird fragen: „Wie kann von einem religiösen Elemente, von Religion und Religiösität die Rede sein bei einem Philosophen, welcher unter der Anklage auf Atheismus in Untersuchung gezogen wurde?" Allerdings war Fichte des Atheismus beschuldigt worden wegen einzelner ebenso mißverständlicher, als mißverstandener Stellen eines Aufsatzes in seinem philosophischen Journal, aber Fichte ist keineswegs, wie man so oft fälschlich annimmt, als Atheist seiner Stelle entsetzt worden, sondern, wie sein Sohn (im „Leben und Briefwechsel" seines Vaters) nachweist, weil er erklärt hatte, lieber seine Entlassung als einen Verweis in dieser Sache hinnehmen zu wollen, wurde die Entlassung als eine ihm er-

Digitized by Google

wünschte ertheilt. Freilich kann weder eine gläubige Theologie, noch eine theistische Philosophie von Fichtes Gotteslehre befriedigt sein, auch sein eigener Sohn und warmer Vertheidiger findet pantheistische Schlacken im Systeme seines Vaters. Fichte selbst aber bemerkt in seiner Vertheidigung mit Recht, man könnte ihn eher beschuldigen die Realität der Welt als die Gottes zu leugnen, und wenn er Gott als die lebendige sittliche Weltordnung bezeichne, so thue er dies im Sinne einer nach sittlichem Gesetz den Willen Aller heiligenden harmonisirenden Macht. „Daß Gott ist, ist gar nicht zweifelhaft, sondern das Gewisseste, ja der Grund aller andern Gewißheit." Jedenfalls steht der ganze Mann höher als sein System, einzelne Mängel philosophischer Vorstellung und Darstellung dürfen uns nicht irre machen an seiner lebendigen und aufrichtigen Religiösität. Wenn ein so charaktervoller, aufrichtiger und unabhängiger Mann wie Fichte nicht bloß eine „Anweisung zum seligen Leben" schreibt, (1806) und sich anbietet, als Feldprediger über biblische Texte Reden an das Heer zu halten, wenn er, auch zu der Zeit, wo er des Atheismus beschuldigt wurde, täglich mit seiner Familie Hausandacht hält, sich dabei aus der heil. Schrift, wie am evangelischen Kirchenliede erbaut, wenn er in einem philosophischen Werke in einem besondern Abschnitt vom Glauben handelt (wenn auch nicht im Sinne eines formulirten Glaubensbekenntnisses), so sind das bei ihm keine leere Worte, noch äußere Formen. Ja, die Geschichte der Philosophie hat es anzuerkennen, und durch mancher Zeugen Mund bereits anerkannt, daß gerade in religiöser Hinsicht von Kant zu Fichte ein Fortschritt vorliege; freilich erst nach und nach tritt bei Fichte neben dem sittlichen Element des Gewissens das religiöse des Glaubens immer mehr hervor. So sagt z. B. Fichte in seiner dritten Rede: Nur in der unmittelbaren Berührung mit Gott und seinem göttlichen Leben findet der Mensch Licht und Seligkeit. Wahres Leben und wahre Freiheit findet er nur in der Gemeinschaft mit Gott und dem sich offenbarenden göttlichen Leben.

Um aber den pädagogischen Inhalt der Reden Fichtes zu verstehen, ist nicht bloß die philosophische Anschauung, sondern auch die vaterländische Gesinnung ins Auge zu fassen, welche denselben zu Grunde liegt. Bluntschli macht in seiner Geschichte des Staatsrechts darauf aufmerksam, daß Fichte noch zwei Jahre vor Abhaltung seiner Reden in völliger Uebereinstimmung mit unsern großen Dichtern „das politische Leben mit kosmopolitischer Gesinnung betrachtete. Damals fragte er noch: „Welches ist denn das Vaterland des wahrhaft ausgebildeten christlichen Europäers?" Er antwortet: „Im allgemeinen ist es Europa, insbesondre aber in jedem Zeitalter derjenige Staat in Europa, der auf der Höhe der Cultur steht." Aber die Noth des Vaterlandes hatte das nationale Bewußtsein und Gefühl geweckt. An die Stelle des früheren „Weltbürgersinnes" trat Schillers: „Ans Vaterland, ans theure schließ dich an!" Seiner ganzen Persönlichkeit nach war ja Fichte das Urbild eines ächt deutschen Mannes und Charakters. Kuno Fischer nennt ihn mit Recht den einzigen deutschen Philosophen von volksthümlicher Größe, weil er mit dem tiefsten Denken die Gewalt herzbewegender Rede verband. Als solchen lernen wir ihn aber grade auch ganz besonders kennen in seinen Reden an die deutsche Nation. Mit größter Hingebung versenkt sich hier Fichte in das Wesen des deutschen Geistes, in die Tiefen der deutschen Geschichte und die hohe Bestimmung des deutschen Volkes, und

Digitized by Google

zwar zu einer Zeit, wo es doch so nahe lag, an letzterer völlig irre zu werden. Er bezeichnet die Deutschen als Urvolk um ihrer ursprünglichen Sprache willen. Auf die Sprache legt er ganz besondern Werth als auf das Mittel nicht bloß der Offenbarung, sondern auch der Bildung des Geistes. „Der Mensch wird weit mehr von der Sprache gebildet, als die Sprache von dem Menschen." „Die Sprache ist der wahre gegenseitige Durchströmungspunkt der Sinnenwelt und der Geisteswelt." „Weil die Deutschen im Besitz einer Ursprache, ist bei ihnen der Trieb des Denkens und des Dichtens kräftiger und lebendiger, denn nur eine lebendige Sprache ist fort und fort geistig schöpferisch. Jede Regung lebendigen Denkens öffnet in ihr eine Ader dichterischer Begeisterung, und durch die Dichtung hauptsächlich wirkt die geistige Ausbildung auf das allgemeine Leben."

Weiter richtet Fichte seinen Blick auf die deutsche Geschichte mit ihren Kämpfen gegen die römischen Kaiser, wie die römischen Päbste. „Die alten Deutschen kämpften gegen die Römer bis auf den Tod trotz der höhern römischen Cultur, weil sie eben ihre Freiheit, d. i. ihre Ursprünglichkeit und Selbstständigkeit über alles andre setzten. Ihnen verdanken wir es, daß der Strom ursprünglichen und selbstständigen Lebens uns noch trägt; aber nicht die Gewalt ihrer Arme und Waffen, sondern ihre Begeisterung, die Kraft ihres Gemüthes half ihnen zum Siege." Die Reformation sieht Fichte an als die letzte große und in gewissem Sinne vollendete Weltthat des deutschen Volkes, deutschen Ernstes und Gemüthes in Luther. Aus der Eigenthümlichkeit des deutschen Charakters erklärt er es, daß Luther sich an die Gesammtheit der Nation wendete. „Das deutsche Volk ist durch Begeisterung zur Begeisterung leicht zu erheben und seine Begeisterung hält aus für das Leben und gestaltet dasselbe um." Den christlichen und kirchlichen Faktor der Reformation will Fichte damit keineswegs verkennen, er erkennt denselben ausdrücklich an in der Sorge für das Heil der Seele. Seinem nächsten Zwecke gemäß hebt er aber den natürlichen und nationalen Factor mehr hervor, als dies bei der Betrachtung vom dogmatischen und kirchlichen Gesichtspunkte aus zu geschehen pflegt.

Eine Offenbarung des deutschen Geistes in der deutschen Geschichte findet Fichte ferner in der Geschichte der deutschen Städte und des deutschen Bürgerstandes als dem Kern des Volkes, in welchem der Geist der „Frömmigkeit, der Ehrbarkeit, der Bescheidenheit und des Gemeinsinnes" seine Blüthen trieb. Auch die deutsche Philosophie schildert Fichte als eine Frucht des selbstständigen deutschen Geistes. Aus diesem Wesen des deutschen Geistes, der deutschen Sprache und Geschichte, des deutschen Bürgerstandes, wie der deutschen Dichtung und Philosophie folgert nun Fichte trotz der damaligen traurigen politischen Lage Deutschlands, daß Deutschland dennoch berufen sei zur höchsten Aufgabe der Erziehung wie zur Errichtung des vollkommenen Staates, woraus schon hier hervorgeht, wie innig sich bei ihm patriotische und pädagogische Anschauungen durchdringen.

Zunächst aber drängt sich die Frage auf: Wie stimmt solche herrliche Schilderung des deutschen Volkes und Geistes zu dem damaligen Sinne des deutschen Volkes, der damaligen Lage des deutschen Vaterlandes, zu Deutschlands „tiefster Erniedrigung"? Es wird erzählt, daß, während Fichte seine

Digitized by Google

Reden hielt, öfter französische Truppen außen vorüber zogen und französische Trommeln erschallten. Sollte man nun nicht denken, jeder Schall einer französischen Trommel in Berlin, der Hauptstadt Preußens, hätte diesem philosophirenden und idealisirenden Lobredner der Deutschen den Mund verschließen müssen? Daß aber keine französische Kugel es gethan, daß der Moniteur über Fichtes Reden den Parisern blos berichtete, in Berlin halte ein Professor Reden über eine neue Erziehung, was beweist uns dies? daß Napoleon Fichte, diesen geistigen Bundesgenossen Steins, nicht fürchtete, wie den letzten, sondern ihn vielmehr ansah als einen träumerischen deutschen Idealisten und Idealogen, deren er bekanntlich so gerne zu spotten pflegte.

Als Napoleon hörte von Fichtes Reden über eine neue Erziehung, mag er ähnliche Gedanken gehegt haben, wie zu der Zeit, wo er als erster Consul in Bezug auf Pestalozzis pädagogische Bestrebungen erklärte, er könne sich ins ABC-Lehren nicht mischen, während er sich Pestalozzis Gedanken über die Bedeutung und den Beruf der Mutter bei der Erziehung des Kindes merkwürdigerweise sehr näherte, als er zu Frau v. Campon sagte: „Mütter haben wir nöthig!“ Als Pestalozzi in der Eigenschaft eines schweizerischen Deputirten Napoleon in Paris persönlich gegenüber stand, scheint der äußerlich so unscheinbare Mann auf den gewaltigen Herrscher wenig Eindruck gemacht zu haben. Hätte Napoleon aber Fichte von Angesicht zu Angesicht kennen gelernt, wie bald darauf Göthe zu Erfurt, er hätte zu ihm wohl nicht weniger, als zu jenem gesagt: „Sie sind ein Mann!“ Frau von Stael, die Gegnerin Napoleons und Freundin der Deutschen, die tiefere Blicke in den deutschen Geist und das deutsche Leben gethan, als Napoleon, schrieb in ihren Briefen über Deutschland fast wie eine Weissagung die denkwürdigen Worte: „Was die Philosophie ersonnen, vollzieht sich im Leben, und die Unabhängigkeit der Seelen wird die Freiheit der Staaten gründen.“

Aber haben denn nicht auch in Deutschland Viele Fichte als einen Idealisten und Ideologen und seine Ideen und Ideale als nichtige Träume belächelt? O ja, und wohl auch heute noch mag dies geschehen. Aber was sollen denn wir davon halten? Sollen wir annehmen, er hätte, selbst blind gegen die traurige Wirklichkeit die Deutschen, zur Selbstverblendung verführen und in ihr bestärken wollen, wie uns dies so oft bei Frankreichs Volksmännern und Schriftstellern mißfällt, wenn sie nämlich unermüdlich ihrem Volke zurufen: Ihr Franzosen seid die große Nation, die einherschreitet an der Spitze der Civilisation? Nein, davon war Fichte am weitesten entfernt, er war kein Verführer, sondern ein Führer des Volkes im höchsten, besten Sinne des Wortes, aber eben darum kein Schmeichler, sondern ein Bußprediger, der seinen Deutschen einen Spiegel vorhielt zu beschämender, demüthigender Selbsterkenntniß, als wollte er ihnen zurufen: Erkennt, wie hoch ihr gestellt seid nach eurem ursprünglichen Wesen und eurer hohen Bestimmung, erkennet daraus aber auch, wie tief, wie schmählich tief ihr gefallen seid. Demgemäß sagt er z. B.: „Unter den Deutschen selbst ist gegenwärtig wenig Deutsches mehr übrig.“ „Wir müssen erst werden, was wir ohnedies sein sollten: Deutsche; wir müssen, um nicht auch unsern Geist noch zu unterwerfen, uns einen festen und gewissen Geist anschaffen, ernst werden, haltbare und unerschütterliche Grundsätze thun uns noth, Leben und Denken aus einem Stück,

Digitized by Google

Charakter, denn Charakter haben und Deutsch sein ist gleichbedeutend. Leben des Geistes thut uns noth, kein bloßes Thier- und Pflanzenleben, bei dem wir bloß vegetiren, Erzeugung einer festen Meinung, Bildung einer Vereinigung, eines Ganzen, um eine zusammenhängende Flamme vaterländischer Denkart zu entzünden."

Da Fichte auch über die französische Revolution geschrieben und eine philosophische Staatslehre verfaßt hatte im Sinne größerer politischer Freiheit, konnte man erwarten, er werde auch in seinen Reden eingehende Vorschläge machen in Bezug auf das Verhalten der Deutschen gegen ihre Fürsten, namentlich die des Rheinbundes, wie in Bezug auf das Verhalten der deutschen Fürsten und Völker gegen Napoleon. Aber er bewegt sich auch hier hauptsächlich auf dem Boden sittlicher und vaterländischer Gesinnung. Er warnt vor gegenseitigem Richten und Anklagen, namentlich in Bezug auf Fürsten und Feldherrn, Adel und Minister, wozu doch so viel Stoff und Veranlassung nahe lag. Der Untergang Deutschlands sei als Gesammtschuld anzusehen, seine Rettung nur möglich durch Einwirkung auf die Gesammtheit. Ganz in demselben Sinne hatte er schon vor Jahren in der Vorrede zu seiner Schrift über die französische Revolution geschrieben: „Seid gerecht ihr Völker, und eure Fürsten werden es nicht aushalten können, allein ungerecht zu sein!" Ebenso war er ein entschiedener Gegner von Verschwörungen und Aufständen gegen die Franzosen; ja als später nach Napoleons Unglück in Rußland beabsichtigt wurde, die Franzosen in Berlin heimlich zu überfallen, hat er es hintertrieben, nachdem das Geheimniß ihm durch einen Schüler war mitgetheilt worden.

Wie aber Fichte auf die Vergangenheit des deutschen Volkes einen forschenden und erhebenden Blick wirft, auf die Gegenwart einen prüfenden und strafenden, so blickt er in die Zukunft des deutschen Volkes theils voll Furcht, theils voll Hoffnung. Kommt es nicht zuerst zu einer geistigen und sittlichen und erst durch sie zu einer nationalen und politischen Erhebung, so fürchtet er nicht blos den Untergang Deutschlands auch in geistiger und sittlicher Hinsicht, sondern selbst den Untergang der Menschheit. „Wenn ihr Deutsche, das Stammvolk der neuen Welt, wenn ihr versinkt, so versinkt die ganze Menschheit ohne Hoffnung dereinstiger geistiger Wiederherstellung." Dagegen hofft Fichte von einer Wiederherstellung Deutschlands das wahre Gleichgewicht Europas, denn wenn Deutschland die ihm bestimmte Stelle unter den Völkern Europas und der Erde in der rechten Weise einnimmt, so bildet es den Mittelpunkt der gebildeten Welt, wie die Sonne den Mittelpunkt des zu ihr gehörigen Sonnensystems; Deutschlands Geist und Bildung, Einigkeit und Freiheit dient zum allgemeinen Heile für die ganze Menschheit. „Eine neue deutsche Nation wird zur Wiedergebärerin und Wiederherstellerin der ganzen Menschheit." Es sollte den entsehen zum Bewußtsein gebracht werden, wie viel ihnen einerseits gegeben sei, und wieviel andrerseits um deswillen von ihnen gefordert werde. Wie sehr sind aber in dieser Hinsicht Fichtes Reden auch heute noch von uns Deutschen zu beherzigen! In gewisser und sehr merkwürdiger Weise begegnen sich die eben geschilderten Gedanken des deutschen Kernmannes Fichte mit neueren Aeußerungen des französischen Romantikers Viktor Hugo. Dieser kommt nämlich in seinem Werke über Shakespeare auch auf die Deutschen und den deutschen Geist zu sprechen, und zwar mit großer Anerkennung. Er sagt: „Der deut-

Digitized by Google

sche Geist ist wie eine unermeßliche Geistwolke, durch die Sterne glänzen; hätte er so viel Willen als Fähigkeit, so könnte er in einem gegebenen Augenblick das Menschengeschlecht erheben und erretten. Jedenfalls ist er, wie er ist, groß und erhaben." Wie Viktor Hugo, so vermißt auch Fichte als Verfasser seiner Reden bei der Fähigkeit des deutschen Geistes die Kraft des Willens, aber eben auf diesem Wege gelangt er dazu, die Erweckung und Bildung, Veredlung und Stärkung des Willens zur Bedingung zu machen für die Erneuerung und Errettung des deutschen Volkes, aber eben um deßwillen fand er auch keinen andern Ausweg zum Heile Deutschlands, als den der rechten Erziehung.

Anhang: Es ist anziehend und auch für den Beruf unserer Zeit bedeutsam mit obigen Anschauungen und Aeußerungen aus Fichtes Reden zu vergleichen, was Perthes, ganz unabhängig von Fichte, theils kurz zuvor, theils gleichzeitig aussprach: „Was da war, ist ruinirt; welcher neue Bau sich auf den Trümmern erheben wird, weiß ich nicht, aber das Entsetzlichste von allem wäre, wenn nach dieser Zeit des Schreckens die alte matte Zeit mit ihren zerbrochenen Formen wiederkehren sollte. Zu einer neuen Ordnung will Gott uns auf praktischen Noth- und Angstwegen führen, rückwärts läßt sich das Stück nicht spielen, also Vorwärts!" — „Wir Deutsche sind ein auserwähltes Volk," (1807 an J. v. Müller geschrieben) „ein Volk, welches die Menschheit repräsentirte und Alles zur allgemeinen Angelegenheit machte. Wir waren nie blos national." Nachdem Perthes 1806 geschrieben: „Nur die Deutschen können Europa retten" — schrieb er 1807: „Es kann sein, daß den Deutschen das letzte Stündlein geschlagen hat, aber Europa wird es fühlen. Von außen kann uns Hilfe nicht mehr kommen, wir sollen und müssen uns selbst helfen, aber dem tüchtigen Volke ist wie jedem ehrlichen Menschen die Hilfe von oben, das Licht und der Erlöser verheißen. Auch im Joche müssen wir Deutsche bleiben; wir müssen uns selbst überleben und die einstige Auferstehung wird nicht ausbleiben. Gott sende nur einen Geist, der die Gemüther binde und entlade. Nein, Deutschland geht nicht unter und die Deutschen sterben nicht ab als ein thatenloses Volk, ein neues Geschlecht deutscher Art wird entstehen und wird blühen auf Jahrhunderte hinaus. Gewiß schätze und ehre ich unsere Alten, aber höher für unsere Zeit die Jugend. Immer verblieb bei der Jugend die Jugend und deren Frische und Feuer."

(Forts. folgt.)

Digitized by Google

Aus dem Bildungsgange eines holsteinischen Lehrers.

III.

Noch ein Ausflug.

Es war mir am Ende des ersten Halbjahres meiner Schulthätigkeit so zu Muthe, wie mir noch oft am Abend eines Tages zu Muthe ist, an dem mein Wirken mich nicht so recht befriedigt hat, daher sehnte ich mich herzlich nach der Wiederaufnahme der ganzen, vollen Schularbeit für den kommenden Winter, wo ich denn all die Mißgriffe, oder doch die gröbsten derselben zu vermeiden hoffte. Und am liebsten hätte ich diese günstige Veränderung auch an dem Orte gezeigt, der Zeuge meiner Verirrungen gewesen war. Aber dazu kam es nicht. Mir wurde eine Gehülfenstelle angeboten, und zwar bei dem Manne, dem mein Freund den größten Theil seiner Schulweisheit und praktischen Geschicklichkeit zu verdanken glaubte. Also schlug ich mit Freuden ein, und zweifelte nun noch weniger an der Erfüllung all der Hoffnungen, mit welchen ich den neuen Anfang begrüßte.

Nun giebt es in Holstein zweierlei Arten von Gehülfenstellen: entweder arbeitet der Gehülfe mit dem Oberlehrer in demselben Klassenzimmer, oder aber es hat Jeder seine Klasse in einem getrennten Zimmer für sich. Welche Stellung für einen ungeübten Präparanden die beste sei, dürfte nicht schwer zu entscheiden sein. Nach dem einstimmigen Urtheil unter den Lehrern gilt eine Stelle der ersten Art für die Fortbildung des Gehülfen für entschieden vortheilhafter, und das Warum liegt sehr nahe. Anders fallen die Urtheile aus, wenn nach dem Besten der Schule gefragt wird. Sind beide Klassen in einem Zimmer, so kommt dadurch leicht eine zu große Anzahl von Kindern zusammen, wodurch an sich schon allerlei kleine Störungen sich häufen, und dann muß immer eine Klasse nach der andern sich richten, so daß im Ganzen weniger Raum für den unmittelbaren Unterricht zu finden ist. So ist es denn jedenfalls bequemer, den Gehülfen mit den Kleinen im Nebenzimmer zu wissen, und die Größeren für sich allein zu haben. Daher wird denn auch die Zahl der erstgenannten Gehülfenstellen immer geringer, und man findet sie nur in ärmeren Gemeinden. Auch meine neue Stelle gehörte der letztern Art an, und mein Schulzimmer war von dem meines Prinzipals nicht bloß, wie gewöhnlich, durch eine Thür, sondern auch noch durch einen Schulgang getrennt. Mein Prinzipal konnte also nicht durch einen flüchtigen Blick durch ein Fenster oder durch zeitweiliges Oeffnen einer Thür mein Thun und Treiben beobachten. Wollte er etwas sehen und hören, so mußte er kommen und während der Zeit seine Klasse allein lassen. Es wird Niemand wundern, wenn ich sage, daß er das nur höchst selten einmal gethan hat. Und doch wäre eine tägliche Aufsicht hier nöthiger gewesen als wohl irgendwo anders, denn meine Klasse zählte gegen 140 Schüler, eine Zahl, welche in Ordnung zu halten und zu jeder Zeit zweckmäßig zu beschäftigen, ja selbst für einen erfahrenen Lehrer keine Kleinigkeit ist. Damit nun aber der Leser nicht unwillkürlich einen Schluß mache auf den Stand des holsteinischen Schulwesens überhaupt, so will ich ausdrücklich bemerken, daß mir kein zweiter Fall bekannt ist, wo man eine solche Ueberzahl von Kindern einem unerfahrenen Anfänger im Schulfach aufgebürdet hätte, und daß auch hier nun schon längst Wandel geschafft ist. Aber so ist es allerdings noch, daß eine Anzahl von 60—80, ja bis 100 Kindern zuweilen einem jungen Menschen von 16 Jah-

Digitized by Google

ren anvertraut werden, der neben seinen Arbeiten für die Schule auch noch an seine Vorbereitung für das Seminar denken muß. Und diesem Uebelstande, der für die jungen Leute wie die Schule gleich verderblich wirkt, wird man wohl schwerlich anders als dadurch abhelfen können, daß man sich entschließt, den bisherigen Seminarkursus in einen längeren für die allgemeine Bildung und einen kürzeren für die eigentliche Fachbildung zu theilen. In diesem Falle könnte der sechszehnjährige junge Mensch erst die etwa zweijährige Vorschule absolviren, und wenn er dann als Gehülfe einträte, so wäre er als Achtzehnjähriger doch schon bedeutend gereifter, und außerdem könnte er nun mit mehr Ruhe sich seiner Schule hingeben. Aber nicht allein die Schule, sondern auch er selbst würde keinen geringen Vortheil von dieser Einrichtung haben. Vermöge seiner besseren Ausbildung und größeren Gereiftheit würde er nun auch diese praktische Schule besser ausnutzen und die Zeit, die ihm für seine sonstige Fortbildung immer noch bliebe, besser anwenden können. Käme dann nach 2—4 Jahren der eigentliche Fachkursus, wie ganz anders vorbereitet würde er ihn finden! — Aber soweit sind wir in Holstein noch nicht. Gebe Gott, daß wir bald dahin und noch weiter kommen mögen!

Ich trat also meine neue Stelle an, und zwar mit getrostem Muth. Und als ich mich am ersten Morgen von meinem Prinzipal einführen ließ, erging es mir nicht, wie es einst meinem Freunde dabei ergangen war. Dieser hatte sich nach seiner Gewohnheit mit einem anständigen Pack Hülfsbücher versehen gehabt, als aber unser Oberlehrer ihn damit anrücken sieht, heißt er ihn dieselben mit den Worten ablegen, der Schulmeister mache die Bücher, und nicht die Bücher den Schulmeister. Das hatte mir mein Freund glücklicher Weise erzählt, sonst hätte es mir wohl ebenso gehen können. Indeß hätten mir solche Hülfsbücher auch blutwenig genutzt, da meine nächste Aufgabe war, eine gute Ordnung herzustellen, was mir durch die dort noch vorhandenen Reste der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht eben erleichtert wurde. Man findet jetzt noch in vielen holsteinischen Schulen, daß an den vier Schulwänden oben die Nummern von 1—100 und darüber angeschrieben sind, unter die sich die Kinder bei ihrer Ankunft in der Schule zu stellen, und von wo aus sie dann auf das Kommando des Lehrers sich an ihre Plätze zu begeben hatten. Diese Nummern fanden sich hier zwar nicht an den Wänden, aber doch an den Geländern der Schultische. So setzte sich denn jedes Kind zu seiner Nummer, statt auf seinen Platz, wo es für die nächste Stunde zu sitzen hatte, und des Lehrers erstes Geschäft beim Beginn der Schule war, alle Kinder in die Schulgänge, und dann an ihre Plätze zu kommandiren. Was dazu gehören mochte, einen Haufen von 140 Kindern dahin zu bringen, daß er ohne grobe Störungen zur Stelle kam, wird Jeder leicht einsehen. Und solche Umquartirung wiederholte sich jede Stunde, und zwar für die ganze Schule, weil bei der wechselseitigen Schuleinrichtung die Kinder zu jeder Zeit nach ihren Fähigkeiten geordnet sitzen müssen. Da war es denn nicht leicht, die gehörige Ordnung zu schaffen, und es ist mir auch nicht gelungen, sie nach Wunsch zu Stande zu bringen und zu erhalten. Aber mein tägliches Abmühen nach dieser Seite hin ist doch für meine schulmeisterliche Ausbildung nicht ohne Nutzen gewesen. Es hat mir das Bedürfniß nach Ordnung, Ruhe und Aufmerksamkeit in meiner Schule zwar abgestumpft, sondern nur noch lebendiger gemacht, so daß mir nun diese Stücke als erste Bedingung eines erfolgreichen Unterrichts gelten. Andererseits aber ist mir auch jede militärische Ordnung mit ihren Kommando's

Digitized by Google

gründlich verleidet. Wenn es wahr ist, daß mit einer fremden Sprache auch ein fremder Geist in den Menschen einzieht, so ist es auch nicht einerlei, welche Sprache der Lehrer in der Schule redet. Mit der militärischen Sprache und dem militärischen Wesen schleicht sich auch leicht ein Stück militärischen Geistes ein, und der kann in der Schule nur verderblich wirken. Daher sollte die Schule auch in äußerlichen und anscheinend geringfügigen Dingen ihren Familiencharakter eifersüchtig zu bewahren suchen.

Was nun den Unterricht anlangt, so wird der geneigte Leser mir eine umständliche Beschreibung desselben gewiß herzlich gern erlassen. Ich hebe also nur das kurz hervor, was auf meinen Bildungsgang einen besondern Einfluß übte. Und da stehen denn die Denkübungen mit der oberen Abtheilung, mit den Kindern von 8—10 Jahren, oben an. Denkübungen sollten ja bekanntlich eine Art von Gymnastik des Geistes sein, der formelle Zweck war also die Hauptsache, und auf den Stoff dazu kam es weniger an. Wem die Denkübungen von Krause, Wenzel, u. A. jemals in die Hand gefallen sind, der weiß, wie verschiedenartig der Stoff war, an welchem die verschiedenen Laute die schlummernden Denkkräfte des jugendlichen Geistes zu wecken versuchten. Der mir dazu vorgeschriebene Stoff waren Sprichwörter. Aber ich weiß heute noch nicht, ob mein Prinzipal sie mehr um des Gehülfen oder mehr um der Schule willen gewählt hatte. Genug, er hatte sie gewählt, und ich muß nun dazu sagen: Wenn besondere Denkübungen überall stattfinden sollen, so finde ich die Wahl so ganz übel nicht. Wenn dieser Stoff darnach ausgewählt und behandelt wird, so kann er für beide Theile sich als sehr zweckmäßig erweisen, denn was die Schüler betrifft, so haben die daran doch etwas Volksthümliches, aus Lebensanschauungen Genommenes und in Lebensanschauungen Einführendes, und was den Lehrer angeht, so bieten die Sprichwörter einerseits mancherlei katechetische Schwierigkeiten dar, durch deren Ueberwindung ihm hinreichende Gelegenheit geboten wird, seine Kraft zu üben, und andererseits zwingen sie ihn fast, mit seiner Unterredung auf dem Gebiete der konkreten Lebensanschauung zu bleiben, was für den Anfänger in der Katechese gewiß eine wahre Wohlthat ist. Indeß wird ein junger Mensch nur dann rechten Nutzen von solchen Unterredungen haben, wenn er sich sehr sorgfältig auf dieselben vorbereitet, und dafür war bei mir gesorgt. Jede Unterredung wurde in katechetischem Gedankengange niedergeschrieben und dann dem Oberlehrer zur Beurtheilung vorgelegt. Aber dennoch muß ich sagen, daß meine Denkübungen mich so wenig befriedigten, als sie die Kinder interessirten. Ich fand es eben schlimm, daß die Unterredung eine Denkübung sein und eine halbe Stunde dauern sollte. Daher habe ich denn auch eben meiner Empfehlung der Sprichwörter vorangesetzt: „Wenn besondere Denkübungen überall stattfinden sollen.“ Ich meine nämlich, sie sollten nicht stattfinden, weil sie durchaus nicht nöthig sind, wenn der Lehrer seinen übrigen Unterrichtsstoff vernünftig behandelt. Jeder Unterrichtsgegenstand bietet dem Lehrer hinreichende Gelegenheit, das Nachdenken seiner Schüler zu wecken und ihr Urtheil zu schärfen. Wer aber diese nicht zu benutzen versteht, der wird mit besondern Denkübungen erst recht nichts ausrichten. Die Anlagen des kindlichen Geistes entwickeln sich, wie alle organischen Gebilde: von innen heraus, und was wir von außen dabei thun können, ist, daß wir der inwohnenden Kraft durch passende Nahrung zu Hülfe kommen. Dieses Zuhülfekommen besteht aber in nichts Weiterem, als daß wir die Nahrung

Digitized by Google

darreichen, und es dann der Kraft überlassen, das Uebrige zu besorgen. Die expreß angestellten Denkübungen aber haben immer den Eindruck auf mich gemacht, als wollten sie eigentlich noch etwas mehr thun, als ihre Waare dem jugendlichen Geiste bloß vorlegen und angreifen, es ist mir immer so vorgekommen, als glaubten sie ihn zum Aneignen ihres Präparats und damit zum Wachsen zwingen zu müssen und zu können. Ich halte aber dafür, daß solches Treiben der Entwickelung des kindlichen Geistes mehr schadet als nützt, und das um so mehr, als es derselben meistens vorauseilt, indem es eine Verstandesthätigkeit von dem 8—10jährigen Kinde verlangt, wie sie oft von dem 14jährigen kaum gefordert werden darf.

Was die Denkübungen waren für die Oberabtheilung meiner Schule, das war der Anschauungsunterricht für die Unterabtheilung derselben. Auch durch diesen sollten die schlummernden Geisteskräfte des Kindes geweckt, und vorerst einmal für die umgebende Welt empfänglich gemacht werden. Dieser Unterrichtsgegenstand scheint hier in Holstein um so nöthiger zu sein, als die Kleinen, wenn sie erst zur Schule kommen, des Hochdeutschen mehr oder weniger gänzlich unkundig sind. Als Leitfaden pflegte man damals „Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichtes, praktisch ausgeführt von Wrape" viel zu benutzen, in welchem die Dinge in der Schule, im Hause, im Dorfe oder der Stadt, im Garten, im Wald und Feld ziemlich eingehend besprochen worden. Und es kann gewiß nicht fehlen, wo dieser Lehrgang mit einigem Geschick durchgeführt wird, da müssen die Kinder einen bedeutenden hochdeutschen Wörterschatz einsammeln und eine nicht geringe Sprachfertigkeit gewinnen. Aber hier in Holstein ist es leider so, daß diejenigen Schulen, in denen der Anschauungsunterricht am allernöthigsten wäre, die Landschulen, am wenigsten Zeit auf denselben verwenden können, indem diese meistens (dem Alter wie dem Geschlechte nach) gemischte, und nicht selten überfüllte Schulen sind. Da fällt denn, wenigstens im Winter, für die Unterklasse wenig ab. So z. B. bin ich doch in der Periode aufgewachsen, wo der Anschauungsunterricht in seiner ersten Blüthe stand, aber ich könnte die halben oder viertel Stunden, die mir darin zu Theil geworden sind, leicht zählen. Indeß ich habe doch das Hochdeutsche, wie ich meine, und recht bald, verstehen und sprechen gelernt. Es will mir überhaupt scheinen, als wären wir den Gesetzen, nach welchen der menschliche Geist seine Vorrathskammern des Wissens ausfüllt, bisher noch keineswegs vollständig auf die Sprünge gekommen. Da können wir ihm den stufenmäßigsten Lehrgang, z. B. in einer Sprache, vorlegen, aber siehe, er zieht es vor, auf den wildesten und ungebahntesten Wegen, als z. E. durch Lesen von Geschichten, Sprechenhören, ꝛc. sein Ziel zu verfolgen, und um unsern Verdruß voll zu machen, zeigt er uns auch noch, daß er dasselbe auf seinen selbsterwählten Wegen leichter und schneller erreicht, als auf den ihm von uns aufs Beste vorgezeichneten. Er scheint es also zu lieben, wie der Schmetterling von Blume zu Blume zu flattern, und mich dünkt, wenn er dabei nur nicht, wie der Schmetterling, leer heimkommt, sondern wie die Biene überall etwas mitnimmt für seine Vorrathskammern, so könnten wir ihn schon gewähren lassen. Es versteht sich, daß dies Gewährenlassen seine Grenzen hat, aber in dem Alter, wo das Kind noch spielend lernt, und wo es sich, wie beim Anschauungsunterricht, gar nicht einmal um die Mittheilung von positivem Wissen handelt, da könnte es doch sogar seine Berechtigung haben. Ich meine daher, daß der Anschauungsunterricht, der so recht eigentlich darauf ausgeht,

Digitized by Google

den Kindern eine gewisse Fertigkeit im Verstehen und Sprechen aufzudringen, keineswegs absolut nothwendig ist. Die Hauptsache ist, daß man sich eben mit den Kleinen angemessen beschäftigen muß. Wenn das in der Weise geschieht, daß man sie damit zugleich zum Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen, Singen ꝛc. anleitet, so wird der kindliche Geist auch daran seinen Wortschatz bereichern und seine Sprachfertigkeit üben. Und wenn dann auch noch der Lehrer ein wenig zu erzählen versteht, und von dieser Kunst auch bei seinen Kleinen fleißig Gebrauch macht, so wird man wohl zugeben, daß auch alles Uebrige, was man sonst durch den Anschauungsunterricht zu erreichen hofft, sich auf diesem Wege erreichen lasse. Indeß wird der Leser mir wohl schon angemerkt haben, daß ich im Geheimen etwas gegen den Anschauungsunterricht habe, womit ich nur nicht heraus will. Und ich merke, daß ich damit heraus muß, wenn der Leser anders verstehen soll, was ich eigentlich will. Also: *Der Anschauungsunterricht ist mir langweilig, weil ich glaube, daß er die Kinder auch langweilt.* Es ist ja wahr, die Kinder lieben es, über ihnen bekannte Dinge zu sprechen, aber wenn ich in Denzels Entwurf von Wrape finde:

Der Tisch.

1. Der Tisch ist vom Tischler aus Holz gemacht.
2. Die meisten Tische haben vier Ecken.
3. Einige Tische sind rund.
4. Die meisten Tische haben vier Beine.
5. Einige Tische haben mehr, andere weniger als vier Beine.
6. Die Platte ist der oberste Theil, sie ruht auf den Beinen.
7. Manche Tische sind angestrichen, andere polirt.
8. Einige Tische sind Klapptische.
9. Oft legt man eine Tischdecke auf den Tisch.
10. Einige dienen, daran zu nähen, und heißen Nähtische.
11. An dem Tische wird gegessen, getrunken, gespielt ꝛc.

und nun bedenke, daß a, jeder einzelne Satz von dem Lehrer herausgefragt, dann b, von mehreren einzelnen und endlich c, von ganzen Bänken und allen Kindern mehrere Male nachgesprochen werden soll,—daß ferner nicht nur der Tisch, sondern auch der Stuhl, der Spiegel, die Kommode, der Schemel, die Pfeife, der Tabakskasten, der Spucknapf und die Bilder ebenso besprochen werden sollen,— daß dann die Dinge noch einmal paarweise sich vergleichen lassen und jedesmal Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten in derselben Weise an sich aufführen lassen müssen, — ich sage, wenn ich das bedenke, so *muß ich glauben, daß solcher Unterricht die Kinder martert.* Freilich die Methodik ist Anno 1865 nicht mehr so grausam als Anno 1837, man hat jetzt Bilder, man bringt Blumen und Thiere in die Schule, aber ich frage: Womit will der Lehrer seine halbe Stunde ausfüllen, wie will er die schlummernden Geisteskräfte des Kindes wecken und sein Sprachtalent üben, wenn er nicht bei jedem einzelnen Gegenstande ähnlich verfahren, d. h. herausfragen, vor- und nachsprechen lassen will? Diese umständliche, minutiöse Behandlungsart aber ist es gerade, welche die Kinder langweilt, und das um so sicherer, als sie bei jedem Gegenstande der Betrachtung und in jeder Lektion sich fast genau so wiederholt. Und nun genug davon.

So viel ich mich erinnere, stand auf meinem Lektionsplan auch: „Moralische Erzählungen," aber ich erinnere mich nicht, den Kindern solche je gebracht zu haben. Ich hatte solche Erzählungen als Kind schon gar nicht gerne. Ich

Digitized by Google

spürte schon damals eine Art Ekel, wenn von einer unartigen Lotte oder von dem artigen Heinrich die Rede war. Freilich bin ich der Meinung, daß wir in der Schule noch viel zu wenig erzählen, aber wenn von unsern Erzählungen gesagt werden muß, was der sel. Dr. Harms sagte von den Schulbüchern seiner Zeit: „So platt, wie die Gänsefüße!" dann sage ich: lieber nicht!

Der religiöse Unterricht beschränkte sich durchaus nicht auf die biblische Geschichte, die für jede der beiden Hauptabtheilungen besonders gegeben ward. So weit ich mich erinnere, hatte die erste Abtheilung viermal wöchentlich $^3/_4$ Stunden, die zweite wöchentlich 2 halbe Stunden. Ich meine, das war zu wenig, namentlich für die zweite Abtheilung, aber ich drang damals nicht darauf, mehr zu thun, was mir gewiß gern erlaubt worden wäre, denn im Grunde hatte ich keine rechte Freude an diesem Unterrichtsgegenstande. Dies kam aber daher, daß es mir nicht gelingen wollte, bei den Kindern ein solches Interesse dafür zu wecken, als ich gern gewünscht hätte. Für die erste Abtheilung sollte die Geschichte mit Bibelworten erzählt, und darnach mit den Kindern besprochen werden. So lange ich nun erzählte, ging es, wenn nun aber das Abfragen anfing, so verlor sich auch das Interesse allmählig, und mit der katechetischen Unterredung wollte es dann erst recht nicht fort. In der zweiten Abtheilung sollte bloß erzählt und abgefragt werden, aber weil Ersteres nur mit Bibelworten geschah, so waren die Kleinen von vorn herein nicht zu fesseln, und so kam es, daß ich stets mit einem innerlichen Zagen an diese Lektionen ging.

Ich wollte von dem täglichen Unterricht nur dasjenige hervorheben, was von besonderem Einfluß auf meine Fortbildung war, und da mußte ich denn allerdings auch der biblischen Geschichte gedenken, weil die bei diesem Unterrichtsgegenstand gemachten Erfahrungen mich später zu der Ueberzeugung brachten, daß die eben beschriebene Behandlung der biblischen Geschichte keineswegs die natürlichste und angemessenste sei. Dagegen glaube ich den Unterricht in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens füglich übergehen zu können.

Man wird nun vielleicht vermuthen, daß ich von meinem Prinzipal besondern Unterricht erhalten habe, aber dies war nicht der Fall, und soviel ich weiß, giebt es sehr wenige Lehrer, die ihren Gehülfen solchen ertheilen. Was den anzustellenden Gehülfen gewöhnlich versprochen, und meistens auch wohl gehalten wird, das ist „Anleitung zur Fortbildung." Der Gehülfe mag seine freie Zeit mit zweckmäßiger Thätigkeit für die Erweiterung seiner Kenntnisse benutzen, er mag Bücher durcharbeiten, Aufsätze und Katechisationen ausarbeiten, und der Oberlehrer ist bereit, ihm überall hülfreiche Hand zu leisten: er räth ihm, was er vorrechnen, und wie ers angreifen soll, er examinirt ihn über das Durchgemachte, klärt Unverstandenes auf, er hilft schwierige Aufgaben lösen, er korrigirt seine schriftlichen Arbeiten, spricht mit ihm über Schulangelegenheiten, macht auf passende Bücher aufmerksam ꝛc. Das ist es, was in den meisten Fällen der Gehülfe von seinem Prinzipal zu erwarten hat. Und ich meine, das ist auch genug. Wer unter solchem Beistande und mit Benutzung der jetzt reichlich vorhandenen guten literarischen Hülfsmittel es nicht dahin bringt, daß er nach ein paar Jahren für das Seminar hinreichend vorbereitet ist, bei dem muß es entweder am guten Willen oder an der natürlichen Befähigung liegen. Es giebt freilich Gegenstände, bei denen mündlicher Unterricht als durchaus

Digitized by Google

nothwendig erscheint, wie z. B. bei der Physik, aber solche Gegenstände lassen sich wohl füglich für das Seminar aufschieben. Wenn es eine Ausnahme gäbe, so wäre es der Unterricht in der Religion und in der biblischen Geschichte, aber ich meine, wenn der Lehrer seinem Gehülfen gute Bücher in die Hand geben kann, wenn er dessen Unterricht in der biblischen Geschichte überwacht und ihn hier täglich anleitet, wie er das bei einem Anfänger ja muß; wenn in seinem Hause religiöses Leben ist, das durch fleißigen Gebrauch des Wortes Gottes sonntäglich und alltäglich genährt wird, und dabei der Gehülfe als Glied der Familie an Allem Theil nimmt, — so kann dem Oberlehrer ein besonderer Unterricht in der Religion und der biblischen Geschichte wohl auch erlassen werden. Es scheint mir überhaupt in diesen Stücken Alles darauf anzukommen, den Sinn dafür zu erwecken, denn wo dieser nur ist, da hat es mit dem Wissen keine Noth. Ich wüßte nicht, daß ich vor meiner Seminarzeit jemals besonders Religionslehre oder biblische Geschichte studirt hätte, und doch war ich darin besser vorbereitet, als in irgend einem andern Gegenstande. — Nun, ich habe denn in keinem Stück besondern Unterricht von meinem Oberlehrer erhalten, und auch keine besondere Anleitung zum Weiterarbeiten. Ich war ¾ Jahr auf dieser Stelle, und ich habe eigentlich gar nichts gethan um meine Kenntnisse in bestimmten Gegenständen zu vermehren, natürlich ohne Schuld des Oberlehrers. Aber dennoch glaube ich, sagen zu dürfen, daß diese Zeit für meine Ausbildung ein Bedeutendes ausgetragen hat. Mein Streben wurde hier mit größerer Entschiedenheit auf einen Punkt geleitet, für den ich ohnehin eine entschiedene Vorliebe hatte, und dies war die praktische Seite des Schullebens. Mein Prinzipal war das, was man wohl einen schulmeisterlichen Praktikanten zu nennen pflegt, d. h. er war ein Mann, der für das eigentlich Wissenschaftliche wenig, für das praktische Schulhalten aber viel Interesse hatte. Demgemäß hielt er denn darauf, daß ich meine Denkübungen, und allenfalls auch die biblische Geschichte ausarbeitete, und demgemäß drehten sich auch fast alle unsere Hauptunterhaltungen um die Angelegenheiten des täglichen Schullebens; besonders erinnere ich mich noch, mit welcher Unermüdlichkeit katechetische Themata, die Behandlung eines Bibelspruchs, einer biblischen Geschichte ꝛc. selbst auf Spaziergängen (im Winter von 7—8 Uhr Abends, und im Sommer von 5—6 Uhr Morgens, und zwar regelmäßig) besprochen wurden.

Der Leser wird nun aus dem Bisherigen wohl soviel ersehen, daß eine Stellung, wie die eben beschriebene, für einen jungen Menschen eine sehr günstige sein kann, sobald der Oberlehrer der Mann darnach ist. Ist dieser ein Mann von gründlicher Fachbildung, der ganz seinem Berufe lebt, und sich seines Gehülfen nach Kräften annimmt, so wird er diesem, auch ohne eigentlichen Unterricht zum besondern Segen werden, zumal wenn er demselben auch noch einen Platz in seiner Familie gewährt, wie es dem Jünglinge, der eben erst das Elternhaus verlassen hat, noch sehr Bedürfniß ist. Der so erlangte Bildungsgrad mag dem äußern Umfange nach ein geringerer sein, als ihn z. B. Präparandenanstalten gewähren können, aber an innerem Werth wird er denselben leicht übertreffen. Aber freilich, es liegt eben Alles an der Persönlichkeit des Prinzipals, und diese kann denn ja auch leicht eine weniger geeignete sein, und sein Familienleben kann ja auch leicht der Art sein, daß der Gehülfe sich wenig von demselben angezogen fühlt. Und in Hinblick auf diese Möglichkeit muß ich wieder sagen:

Digitized by Google

Im Ganzen wäre es wohl besser, der Gehülfe käme etwas gereifter in solche Stellung hinein, was sich wieder nur durch einen getheilten Seminarkursus erreichen ließe. — Was mich nun betrifft, so meine ich, ich durfte in jeder Beziehung zufrieden sein, namentlich aber in Betreff des Familienplatzes, der mir angewiesen wurde. Ich fühlte mich wie Kind im Hause, und noch Jahre nachher pflegte ich mehr als einmal jährlich einige Ferientage in diesem mir so lieb gewordenen Hause zuzubringen.

Daher geschah es zu meinem innigsten Bedauern, daß ich nach nur dreivierteljährigem Aufenthalt von dort ab- und zum Militär gerufen wurde. Das war 1850, als Schleswig-Holstein seinen letzten Versuch zu seiner Befreiung auf eigne Hand zu machen gezwungen war. So war denn auch von einem Garnisonleben nicht die Rede; die nöthigsten Exerzierübungen mußten in reichlich 14 Tagen abgemacht werden, und dann gings ins Feld, und nach abermals kaum 14 Tagen hatten wir die erste Schlacht mitgemacht. Nachher trat einige Ruhe ein, ich versuchte, ein paar Bücher in meinem Tornister fortzubringen (ich meine, Heyses Schulgrammatik war richtig wieder darunter), aber viel wurde natürlich aus dem Lernen nicht. Was ich aber dabei an Volkskenntniß gewonnen habe, glaube ich auch nicht allzuhoch anschlagen zu dürfen, es kam mir wenigstens nicht darnach vor, als ob ich besonders Neues erlebe, denn ich hatte bis dahin mannichfache Gelegenheit gehabt, das Leben und Treiben des jungen Volkes, auf dem Lande, wie in kleinen Städten, zu beobachten.

Als ich nun nach dreivierteljährigem Dienst permittirt wurde, war ich freilich nicht froh, daß die Sache ein solches Ende nahm, aber darüber war ich doch sehr froh, daß ich nun wieder zu meinem Berufe zurückkehren durfte. Indeß war es mir nicht möglich, eine Gehülfenstelle wiederzuerlangen, weil durch die Auflösung der Armee ein augenblicklicher Ueberfluß an Präparanden entstand. So blieb mir denn nichts Anderes übrig, als $^3/_4$ Jahre zu Hause zu bleiben, und mich für das Seminar, das ich mit Nächstem zu beziehen gedachte, mit allem Fleiß vorzubereiten. $^3/_4$ Jahr ist ja immer eine ziemlich lange Zeit in dem Leben eines jungen Menschen, und ich suchte sie nach Kräften zu benutzen. Ich trieb Algebra, Geometrie, Geschichte, Geographie, Musik, und schrieb Aufsätze, die mir ein älterer Lehrer korrigirte, was ich aber am nöthigsten gehabt hätte, das trieb ich nicht, nämlich das praktische Rechnen. Meine Fertigkeit hierin war so gering, daß ich nicht die kleinste Aufgabe machen konnte, ohne mich ein oder etliche Male zu verrechnen, ich fühlte, wie nöthig mir hier die Uebung sei, ich versuchte zuweilen einen Anfang, aber immer aufs Neue trug die liebe Bequemlichkeit den Sieg davon.

Arbeit einer Schülerin.*)

Die Bedeutung des letzten Schuljahres.

Jeder neue Lebensabschnitt hat seine Bedeutung und ein durchaus gedankenloser Mensch müßte es sein, der eine solche neue Periode seines Daseins beginnen würde, ohne sich selbst zu fragen: Welche Aufgabe ist

*) Anmerk. Dieser Artikel ist leider von dem Drucker an die verkehrte Stelle gesetzt worden. Er gehört als Anhang zu dem Aufsatze „Frauenbriefe IV“ in Nr. 2 d. Bl. — D.

Digitized by Google

mir von Gott in diesem neuen Zeitabschnitt gegeben? Diese ernste Frage soll auch mich jetzt beschäftigen; denn auch ich bin ja eben im Begriffe, etwas Neues zu beginnen. Ich stehe am Anfange eines neuen, am Anfange des letzten Schuljahres. Ja, auch mir tönt's aus meinem Innersten heraus entgegen: „Was ist wohl der Zweck des himmlischen Vaters gewesen, als er dir dieses letzte Schuljahr schenkte? Wie wirst du es am besten nach seinem Wohlgefallen zurücklegen können? Die Beantwortung dieser Frage erfordert ohne Zweifel ein gewissenhaftes sich wieder Hineinversenken in die Vergangenheit, ein ernstes Prüfen der Gegenwart und ein freudiges Hoffen für die Zukunft. — Was liegt hinter dir? welchen Theil deines irdischen Pilgerpfades hast du mit Gottes Hülfe nun zurückgelegt? so höre ich eine innere Stimme fragen, und ich will suchen, diese entschwundene Zeit noch einmal klar und deutlich vor mein geistiges Auge zu stellen.

Schuljahre, so lange und doch wieder so kurze Schuljahre, sind es, an die ich mich zuerst und gern erinnere. Ja, sie waren es, die sich durch meine ganze fröhliche Kindheit gezogen, an die sich all meine kleinen Freuden und Leiden knüpften. Ich lernte, lernte oft mit Lust und Liebe; doch, was war der Zweck dieses Lernens? wo suchte ich die Krone, die ich meinen geringen Anstrengungen aufs Haupt setzen wollte? —

Wenn meine Erinnerungen mich nicht ganz irre führen, so darf ich wohl sagen, daß dieser Zweck, wenn auch nicht ganz der richtige, so doch kein unedler war. Ich wollte Kenntnisse erwerben, wollte meinen lieben Eltern dadurch Freude machen, war nicht wenig stolz auf ein gutes Zeugniß, auf einen ehrenvollen Platz in der Klasse, trachtete auch mit ganzer Seele darnach, die Examina zur Zufriedenheit der Lehrer zu bestehen.

Das waren so ungefähr die Gründe, die mich anspornten, fleißig zu sein, und die, von Eitelkeit und Ruhmsucht jedenfalls nicht ganz frei, das volle Streben meines Geistes auf sich zogen. — Aber wenn sich auch diese Zwecke, wie schon gesagt, des Mittels keineswegs unwürdig zeigten, das Rechte, das einzig Wahre, hatte ich damit doch nicht getroffen. — Sonderbar, wenn ich jetzt so recht darüber nachdenke, so kommt es mir ganz wunderlich vor, daß aus der Liebe zu Vater und Mutter nicht noch eine andere, höhere Liebe entsprang, die Liebe zum Vater im Himmel, die ja doch die beste, die vollkommenste, die natürlichste ist. — Hätte ich mein ganzes Leben lang dieses Ziel vor Augen gehabt, gewiß, diese Gottesliebe würde mir Kraft gegeben haben zu doppelten Fortschritten, als ich sie bei meinen weltlichen Zwecken zu machen im Stande war. Und welch ein Reichthum von geistigen Freuden und Genüssen ist, o Gott, in deiner Liebe zu finden! Aus ihr kommt der Glaube, die kindliche Zuversicht, die uns so eng mit dem Vater verbindet; sie ist das Licht, das dem Menschen den Aufenthalt auf der dunkeln Welt lieb und angenehm macht, das ihm endlich hinüberleuchtet in's Jenseits, das ihm den Weg bahnt zum Throne des Höchsten.

Meine eigentlichen Schuljahre sind nun vorüber; sie sind verstrichen, ohne mir diese heilige Liebe zu Gott so recht klar gemacht zu haben. Wäre es vielleicht möglich, dieses große Versäumniß durch das letzte Schuljahr wieder gut zu machen? Ich will thun, was in meinen Kräften steht, will das Aeußerste wagen, um dieses Jahr zu einem gesegneten zu machen, will mich bestreben, die Kenntnisse kennen zu lernen, als Mittel zum höchsten Zweck: Ausbildung des Geistes und Herzens, um reif zu werden für den Himmel und dereinst mit heiterem Angesicht vor Gottes Thron treten zu

Digitized by Google

können. Gewiß ein herrliches Ziel, das mir Gott als Preis für die treue Benutzung dieses letzten Schuljahres vorhält. Darum muthig in den Kampf gegen Sünde und Wollust! Gott, der Allmächtige, wird mir beistehen; Er wird helfen, daß ich immer mehr erkenne, wie der Christ Himmel und Erde verbinden muß.

Das Kirchenlied als Glaubenszeugniß.

(Von Rektor Dr. Otto in Mühlhausen.)

Eine Zusammenstellung der im Religionsunterrichte gelernten Lieder und einzelnen Liederverse nach dem Lehrinhalte der drei Artikel des christlichen Glaubens.

Eine solche Zusammenstellung kann man vornehmen, entweder nachdem die drei Artikel des christlichen Glaubens behandelt sind, oder auch in der Gesammtwiederholung des Religionsunterrichts. Als eine Zusammenstellung des Gelernten hat sie natürlich eine verschiedene Ausdehnung. Die unten folgende ist keine mustergültige. Sie will das nicht sein weder nach ihrem Umfange, noch nach ihrer Ordnung. Sie will blos zeigen, wie sich der größere Theil des gelernten Liederstoffes zu einer Einheit zusammenfassen läßt. Ihre Vornahme soll dem Gedächtnisse der Schüler keine neue Arbeit bringen; nur, was in ihm niedergelegt ist, erneuern, erfrischen, und in dem Zusammenhange und in der Zusammenfassung, in welcher das Gelernte auftritt, das Verständniß von demselben erhöhen und dessen Wirkung auf das Herz des Schülern verstärken. Des Lehrers Arbeit vollzieht sich bei dieser Aufstellung darin, daß er die Herzensstimmung andeutet, die in einem Liede oder Liederverse ihren Ausdruck hat. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist in dieser Zusammenstellung nicht zum Ausdrucke gebracht. Die Lieder und Verse sind nach den „die achtzig Kirchenlieder der drei preußischen Regulative ꝛc." citirt. Bei den aus dem Ortsgesangbuche entnommen ist auf den unverfälschten Liedersegen hingewiesen.

I.

Bekenntnißstand des ersten Artikels des christlichen Glaubens.

A. Die Erkenntniß.

Da steht ein Mensch mit frommem Sinne vor den Werken der sichtbaren Schöpfung Gottes. Er findet sie groß, herrlich und weise eingerichtet. Ihre Größe, Herrlichkeit und weise Einrichtung reißt ihn zur Bewunderung derselben fort und er spricht anbetend zu Gott dem Herrn:

Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht ꝛc. 52, 1.

Und auf die Frage Gottes: Warum wunderst du dich? giebt er zur Antwort:

Mein Auge sieht, wohin es blickt ꝛc.
Wer mißt dem Winde seinen Lauf ꝛc. 52, 2. 3.

Digitized by Google

Auch weist er zur weitern Antwort auf seinen eignen Leib hin:

Der Mensch, ein Leib, den deine Hand ꝛc. 52, 5.

In diesen Zeugnissen liegt das Bekenntniß, daß Gott der allmächtige Schöpfer des Himmels und der Erde ist. Die weiter daliegende Erkenntniß des frommen Beschauers findet dann, daß das Geschaffne auch durch Gott besteht, und daß seine Hand sich für alle Geschöpfe der Erde aufthut. Von dieser Erkenntniß giebt er Zeugniß:

Was unser Gott geschaffen hat, das ꝛc. 50, 3.

Er nennt anbetend Gott den Brunnquell aller Gaben:

O Gott, du frommer Gott, du Brunnquell ꝛc. 45, 1.

Und weil er Gottes Gaben als unverdient, als Gnadengaben ansieht, nennt er Gott den Brunnen der Gnade:

Ich weiß, daß du der Brunn der Gnad' ꝛc.
Was sind wir doch, was haben wir ꝛc. 54, 2. 3.

Desgleichen erkennt er, daß Gott auch Alles nach seinem Rathe und Willen leitet, und daß dem Herrn zur Erreichung seiner Zwecke ein überschwänglicher Reichthum an Mitteln zu Gebote steht:

Weg' hat er allerwegen ꝛc. 57, 4.

Und daß es gegen Gottes Willen kein Hinderniß und keinen Widerstand giebt:

Und ob gleich alle Teufel ꝛc. 57, 5.

B. Des Herzens Stimmung und deren Offenbarung.

Die Erkenntniß der Größe, Herrlichkeit und weisen Einrichtung der Werke Gottes erwecket in dem Herzen des frommen Beschauers eine fromme Freude; und die Erkenntniß, daß Gott ein Vaterauge und ein Vaterherz für Alles und auch für ihn hat, erweckt Liebe zu Gott und Vertrauen auf Gott in seinem Herzen. Wovon aber das Herz voll ist, davon geht der Mund über. Die fromme Freude offenbart sich im Loben und Preisen des allmächtigen Schöpfer; die Liebe zu demselben äußert sich in Dank, Verehrung und Anbetung; das Vertrauen in Ergebung in Gottes Willen und als Lebens- und Glaubensmuth.

1. Wie sich die fromme Freude äußert.

Der Fröhliche singt, und die fromme Freude singt dem Herrn ein Lied:

Ich singe dir mit Herz und Mund ꝛc. 54, 1.

Der Fromme bringt in seiner Freude Gott Lob und Ehre:

Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut ꝛc. 50, 1.

Er fordert seine Seele auf, den Höchsten zu loben und ermuntert sich zu solchem Lobe, indem er sich die väterlichen Führungen und Segnungen Gottes vorhält:

Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren ꝛc. 47, 1—4.

Dabei kommt ihm das Lob, daß er Gott darbringt, zu klein und gering vor, und er wünscht sich darum, daß er mehr denn eine Zunge zum Lobe Gottes in Bewegung setzen könnte:

O, daß ich tausend Zungen hätte ꝛc. 49, 1.

Digitized by Google

Und da er tausend Zungen nicht hat, so fordert er Andere auf, in sein Lob mit einzustimmen:

Ihr, die ihr Christi Namen nennt ꝛc. 50, 8.

Auch die sprachlosen Geschöpfe: Blätter, Gräser, Blumen und Alles, was einen Odem hat, fordert er auf, mit ihm Gott zu loben:

Ihr grünen Blätter in den Wäldern ꝛc.
Ach Alles, Alles, was ein Leben ꝛc. 49, 4. 5.

Und so wird für seine freudig lobende Seele die ganze Schöpfung ein Hymnus auf Gott:

Dich predigt Sonnenschein und Sturm ꝛc. 52, 4.

Er ist selig in solchem Loben und Preisen, und nimmt sich vor, sein ganzes Leben hindurch den Höchsten durch Lobgesang zu ehren:

Ich will dich all mein Lebenlang ꝛc. 50, 7.
Erheb ihn ewig, o mein Geist ꝛc. 52, 6.
Ich will von deiner Güte singen ꝛc. 49, 14.

Aber es überkommt ihn aufs Neue das Gefühl, daß sein Lob gegen Gottes Größe und Herrlichkeit ein armes sei, und darum seine Bitte:

Ach nimm das arme Lob auf Erden ꝛc. 49, 15.

2. Wie sich die Liebe zu Gott äußert.

Der Fromme empfängt Gottes Gaben mit Danksagung. Er erschrickt gleichsam vor der Möglichkeit, daß er sie ohne Dank hinnehmen könnte, und stellt sich, um solchen Undanke zu entgehen, Gottes Güte recht lebhaft vor:

Wie groß ist des Allmächt'gen Güte ꝛc. 53, 1.

An jedem Morgen dankt er Gott für den in der vergangenen Nacht erfahrnen Schutz:

Gott ich danke dir von Herzen ꝛc. 66, 2.

Mit freudigem Danke verkündet er, daß Gott ihm ein Helfer in der Noth gewesen:

Ich rief dem Herrn in meiner Noth ꝛc. 50, 4.

Nachdem er irgend ein Vorhaben zur Ausübung gebracht, danket er Gott, fordert Andere zum Mitdanken auf, und gedenkt dabei auch der jederzeit empfangenen göttlichen Wohlthaten:

Nun danket alle Gott ꝛc. 48, 1.

Und wie er Gott allezeit für Alles Dank opfert, so dünkt ihm, als wenn alle Geschöpfe ihrem Schöpfer Dank brächten:

Es danken dir des Himmels Heer ꝛc. 50, 2.

3. Wie der Fromme sein Gottvertrauen äußert.

Mit Gottvertrauen im Herzen, baut der Fromme sein Lebensglück nicht auf sein Geschick, sondern auf Gott:

Auf Gott und nicht auf meinen Rath ꝛc. 55, 1.

Zu allen Unternehmungen sucht er Rath bei Gott:

In allen meinen Thaten ꝛc. 58, 1.

Digitized by Google

Wird es ihm bange ob seiner Zukunft, so befiehlt er seine Lebenswege Gott; fordert seine Seele auf, nicht zu verzagen, sondern in Geduld zu hoffen; ihren Schmerz und ihre Sorgen fahren, und Gott walten zu lassen:

Befiehl du deine Wege ꝛc.
Hoff, o du arme Seele ꝛc.
Auf, auf, gieb deinem Schmerze ꝛc.
Ihn, ihn laß thun und walten ꝛc. 57, 1. 6. 7. 8.

Seine rückhaltslose Ergebung in Gottes Willen hat ihn die Erfahrung reichlich machen lassen, daß, was Gott thut, allezeit wohlgethan; daß er in seinem Gottvertrauen noch niemals getäuscht worden ist. Von dieser Erfahrung zeugt er gern und also:

Was Gott thut, das ist wohlgethan ꝛc. 62.
Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc. 65.

Aus solchen Erfahrungen schöpft der Fromme einen heitern Lebensmuth, also, daß er nicht verzagt, wenn auch Kreuz und Leiden ihn treffen:

Schickt er mir ein Kreuz zu tragen ꝛc.
Gott hat mich bei guten Tagen ꝛc. 61, 4. 5.

Sein Lebensmuth wird sogar ein kecker Muth. Er fragt kühnlich, was er von seinen Feinden zu befürchten habe, wenn Gott für ihn sei:

Ist Gott für mich, so trete ꝛc. 59, 1.

Einen gleichen Muth zeigt er seinen Glaubensfeinden gegenüber:

Und wenn die Welt voll Teufel wär ꝛc. 24, 3.
Satan, Welt und ihre Rotten ꝛc. 61, 6.

Ebenso dem Tode gegenüber:

Unverzagt und ohne Grauen ꝛc.
Kann uns doch kein Tod nicht tödten ꝛc. 61, 7. 8.

Solcher Glaubens- und Lebensmuth kommt ihm freilich nicht aus der Erkenntniß, daß Gott seine Sonne scheinen und regnen lasse über Gute und Böse; sie setzt voraus, daß er in Gott durch Christum einen versöhnten und gnädigen Gott gefunden. Wenn man ihn darum nach dem Grunde seines Lebens- und Glaubensmuthes fragt, giebt er zur Antwort:

Der Grund, da ich mich gründe ꝛc. 59, 3.

II.

Bekenntnißstand des zweiten Artikels des christlichen Glaubens.

A. Der Sünder mit einem erschrockenen Gewissen.

Einer, der geistlich todt war, ist erweckt worden. Zu einer dreifachen Erkenntniß ist er dadurch gekommen: Er weiß, daß er ein Sünder ist; daß er ein ungeheiligtes Herz hat; daß ihm der Friede mit Gott fehlt. Das macht ihn tief elend, und er ruft in der Unruhe seines Gewissens: Ach, was soll ich Sünder machen? Ach, was soll ich fangen an? Mein Gewissen klagt mich an, es beginnet aufzuwachen. (Unverfälschter Liedersegen Nro. 357, 1.)

Da wird ihm Gottes Gnade in Christo angeboten:

Digitized by Google

Wir sollen nicht verloren werden ꝛc. 31, 3.
Ob bei uns ist der Sünden viel ꝛc. 33, 5.
So wahr ich lebe, spricht dein Gott ꝛc. Liedersegen 395, 1.

Er, der geängstete Sünder, glaubt dieser frohen Botschaft und fleht Gott um seine Gnade an:

Aus tiefer Noth schrei ich zu dir ꝛc. 33, 1.

Er verzichtet dabei auf jedes eigne Verdienst und wirft sich der göttlichen Gnade bedingungslos in die Arme:

Bei dir gilt nichts denn Gnad und Gunst ꝛc. 33, 2.

Wie der verlorne Sohn fällt er vor Gott auf seine Kniee und bekennt reuig seine Sündenschuld und seinen Unwerth:

Liebster Vater! ich dein Kind, komm zu dir geeilet ꝛc. 8. 1. 2.

(Das Lied ist von Heinrich Müller; der Liedersegen hat es nicht; mein Ortsgesangbuch hat es sehr verändert.)

B. Zeugnisse eines in Christo gerechtfertigten und begnadigten Sünders.

Er bekennt fröhlichen Herzens, daß er in dem Erbarmen Gottes den Grund gefunden, der seinen Anker ewig hält:

Ich habe nun den Grund gefunden ꝛc. 31, 1. 2.

Er bezeichnet das ewige Erbarmen Gottes als einen Grund, in den sich alle Sünden versenken lassen:

O Abgrund, welcher alle Sünden ꝛc. 31, 4.

Bei diesem Grunde will er bleiben:

Bei diesen Grunde will ich bleiben ꝛc. 31, 10.

Er bekennt, daß sein Heil in Christo und nicht in seinen sogenannten guten Werken ruht:

Es ist das Heil uns kommen her ꝛc. 34, 1.

Er bekennt, daß er durch Christum aus den Banden der Sünde losgekommen:

Ich lag in schweren Banden ꝛc. 2, 4.

Er sieht in Christi Leiden und Tod eine Sühne für seine Sünden:

Nun, was du, Herr, erduldet ꝛc. 9, 4.

Auf die Frage, wer Christum ans Kreuz gebracht, giebt er die Antwort:

Ich, ich und meine Sünden ꝛc. 11, 4.

Er dankt Christo für die auch für ihn gestiftete Erlösung:

Ich danke dir von Herzen ꝛc. 9, 8.

Er preiset Christum, daß er Mensch geworden:

Gelobet seist du, Jesus Christ ꝛc. 4, 1.

Sein Herz ist ein neues, und darum der Gegenstand seiner Liebe Christus:

Der am Kreuz ist meine Liebe ꝛc. Lieders. 91, 1.

Jesum will er nimmer lassen:

Meinen Jesum laß ich nicht ꝛc.

Digitized by Google

Jesum laß ich nimmer nicht ꝛc. 38, 1. 2.

Ihm öffnet er seines Herzens Thür:

Dir öffne ich, Jesu, meine Thür ꝛc. 41, 2. 3. 4.

An Jesu Seite ist ihm wohl, ist er selig:

Wie wohl ist mir, o Freund der Seelen ꝛc. 36, 1.

Er ist bereit, seinem Heilande auch das Kreuz nachzutragen:

So laßt uns denn dem lieben Herrn ꝛc. 44, 7.

Die Seligkeit, die er in Christo findet, treibt ihn, auch Andere zu Christo zu weisen:

Jesus nimmt die Sünder an ꝛc. Liedersegen 420, 1. 8.

Wobei er bekennt, daß er ihn auch angenommen habe:

Mich hat er auch angenommen ꝛc.

Dabei vergißt er nicht, daß der Versucher umhergehet und suchet, welchen er verschlinge und daß er zum Widerstande gegen denselben nur mächtig und stark ist in Christo; darum bittet er den Herrn, bei ihm zu bleiben mit seiner Gnade, seinem Schutze, seiner Treue:

Ach bleib mit deiner Gnade ꝛc. 23, 1. 5. 6.

Welt und Teufel sind besiegt in dem, der ihn mächtig macht; aber noch ist ein Feind übrig, der letzte, der aufgehoben werden muß, der Tod. Diesem gegenüber belebt er in sich die Hoffnung, daß er ein Miterbe der Herrlichkeit sein werde, die Gott Christo gegeben hat:

Jesus, er, mein Heiland, lebt ꝛc.

Ich bin durch der Hoffnung Band ꝛc.

Ich bin Fleisch und muß daher ꝛc. 14, 2. 3. 4.

Er bittet Jesum, ihm über die Schrecknisse des Todes hinweg zu helfen:

Wenn ich einmal soll scheiden ꝛc.

Erscheine mir zum Schilde ꝛc. 9, 9. 10.

Und so kann er in der Sterbestunde bekennen:

Christus, der ist mein Leben ꝛc.

Mit Freud fahr ich von dannen ꝛc. 73, 1. 2.

III.

Bekenntnißstand des dritten Artikels des christlichen Glaubens.

Es ist ein Werk und eine Arbeit des heiligen Geistes, den begnadigten Sünder im rechten, einigen Glauben bei Christo zu erhalten und das Herz desselben zu heiligen. Darum dessen Bitte an Christum, den heiligen Geist ihm zu senden:

Herr Jesu Christ, dich zu uns wend ꝛc. 30, 1. 2. 3.

Darum die Bitte an den heiligen Geist selbst, in ihm Wohnung zu machen:

O heilger Geist, kehr bei uns ein ꝛc. 20, 1.

Und die besondere Bitten an denselben, seine Weisheit in des Gläubigen Seele zu gießen; demselben mit seinem Rathe beizustehn; ihn zur

Digitized by Google

Ritterschaft zu stärken; durch das Wort Gottes im Herzen desselben die Liebe zu Christo und zu dem Nächsten lebendig zu machen; und ihn zu einem heiligen Wandel zu verhelfen;

Du Quell, draus alle Weisheit fließt ꝛc. u. s. f. 20, 2—7.

Correspondenzen.

Aus Württemberg. — Wie sich einzelne Gemeinden bei der Besoldungsaufbesserung ihrer Lehrer verhalten haben.

In seinem letzten Bericht hat Einsender unter anderem bemerkt, daß aus Veranlassung der Aufbesserung der Lehrergehalte im Juli und August v. Jahres in den Gemeinden „Vieler Herzen Gedanken offenbar" geworden seien. Es stellte sich nämlich da heraus, daß es, Gottlob! noch viele Gemeindebehörden gibt, die den Segen ihrer Schulen und die Arbeit der Lehrer an denselben dankbar erkennen und deßhalb mit aller Bereitwilligkeit — in manchen Fällen auch bei beschränkten Mitteln — die Gehalte nach dem Gesetz aufgebessert, ja daß einige sogar mehr gethan haben, als sie zu thun schuldig waren. Es gab aber auch andere, die, so lange sie den Beutel nicht zu ziehen brauchten, den Lehrer wegen seiner „gar zu geringen Besoldung" bemitleideten, die aber jetzt, wo es sich darum handelte, selbst auch ein Opfer zu bringen, es bitter ungern und nur mit schwerem Herzen brachten, wobei freilich zur Steuer der Wahrheit bemerkt werden muß, daß der Grund hiervon bei mancher Gemeinde in ihrer Armuth lag. Zu denjenigen Gemeinden, welche ihre Schulstellen noch höher dotirt haben, als sie nach dem Gesetz verpflichtet gewesen wären, gehören einige Landstädtchen in unserem — allerdings wohlhabenden — Oberschwaben. Sie erhöhten das gesetzliche Minimum von 400 fl. auf 500 fl. und das Maximum von 600 fl. auf 700 fl. resp. von 700 fl. auf 800 fl.

In solchen Gemeinden erweisen sich die Lehrer aber auch dankbar und ertheilen mit Freuden wöchentlich 30 Stunden Unterricht, zu denen jeder Lehrer Württembergs nunmehr nach dem Gesetz verpflichtet ist, sobald die einzelne Gemeinde es wünscht.

Die Hauptstadt Stuttgart besserte, soviel dem Einsender bekannt ist, ganz nach dem Gesetz auf. Von den 27 ständigen Volksschullehrern daselbst erhalten jetzt 6 je 675 fl., 2 je 650 fl., 2 je 625 fl., 3 je 600 fl., 4 je 575 fl., 4 je 550 fl., 2 je 500 fl. und 2 je 450 fl. Einschließlich der Hausmietheentschädigung, der Fruchtbesoldung nach dem laufenden Preis, der Zulagen für Abtheilungsunterricht, Altereszulagen, Belohnung für Organistendienste u. s. w. beziehen aus den städtischen Kassen 5 Schulmeister zwischen 1300 fl. und 1400 fl., 2 über 1200 fl., 4 über 1100 fl. 6 über 1000 fl., 2 über 900 fl., 2 über 800 fl., 4 je 785 fl., 2 je 735 fl. und 2 685 fl.

Die weitaus größere Zahl derjenigen Schulgemeinden, die nur gezwungen aufbesserten, und denen die Ortsschulinspektoren sagten, sie hätten von jetzt an als Ersatz für den Mehraufwand wöchentlich 4 weitere Unterrichtsstunden für ihre Kinder anzusprechen, lehnte dieses Anerbieten ab, wahrscheinlich im Sinne jenes Gemeinderathsmitglieds, das, wie Einsender selbst mit anhörte, als seiner Zeit im Gemeinderath der Vorschlag gemacht wurde, die Wochengottesdienste im Sommerhalbjahr nicht mehr wie bisher während, sondern außerhalb der Schulzeit zu halten, erwiderte: „wir danken dafür, Herr Pfarrer; das wäre eine neue Auflage, und wir haben an den bisherigen genug, wir brauchen unsere Kinder auch zur Arbeit." Ja in einer Gemeinde soll sogar der Beschluß gefaßt worden sein: „wenn man dem Lehrer aufbessern müsse, so habe er auch künftig 30 Stunden zu geben, aber ihre Kinder schicken

Digitized by Google

sie nicht länger, als wie bisher (24 resp. 26 Stunden) in die Schule." Ob es nun so gemeint ist, daß die Schüler dieser Gemeinde fortan in Abtheilungen unterrichtet werden sollen, so daß der Lehrer doch immer mit einem Theil der Schüler beschäftigt wäre, oder daß er zur Strafe für seine Aufbesserung „nachsitzen" soll, ist nicht bekannt.

Uebrigens könnte, wenn jene wohlwollende (!) Gemeinde letzteres beabsichtigt hätte, meines Erachtens dieses Nachsitzen für jeden Lehrer und seine Schule gleich segensreich werden, wenn er sich nämlich nach Beendigung der Schulstunden noch eine halbe oder eine ganze Stunde Zeit nähme, über seine Arbeit an den Kleinen nachzudenken und einen Blick *rückwärts* und *vorwärts* zu thun: *rückwärts*, um noch einmal die vollbrachte Tagesarbeit an sich vorübergehen zu lassen und darüber nachzudenken, ob mit seiner Arbeit auch *jener* Schulinspektor „der Augen hat wie Feuerflammen" zufrieden sein könne, oder ob er nicht vielmehr manches abzubitten habe, was in der Erziehung und im Unterricht gefehlt worden; und *vorwärts*, um sich auf die Arbeit des morgenden Tages wohl vorzubereiten und sich für dieselbe in seinem Gott zu stärken. Das wäre sicherlich auch das rechte Mittel, sich die Achtung und Liebe der Eltern und Kinder zu erwerben und zu erhalten, und es würde auch hier zutreffen, was Salomo Pred. 16, 7 sagt: „Wenn Jemandes Wege dem Herrn wohlgefallen, so macht er auch seine Feinde (und in unserem Fall die Gemeinde) mit ihm zufrieden." — B.

Aus Böhmen. 1) In Böhmen befinden sich 28 reformirte Pfarrstationen mit Schulen; außerdem gibt es noch 10 reformirte Pfarrstellen, welche keine Schulen haben. Die Zahl der sämmtlichen reformirten Schulen beträgt 41. Der Religionsunterricht wird von den Pfarrern ertheilt. Von den 3702 schulpflichtigen Kindern besuchen 3602 die Schule regelmäßig. Die 41 Schulhäuser, welche theilweise gemiethet sind, befinden sich meist in einem höchst mangelhaften Zustande, so daß man einem Fremden, der die evangelischen Schulen aufsuchen wollte, in nicht wenigen Fällen sagen dürfte: suche nur das schlechteste Gebäude im Orte auf, dann hast du die evang. Schule. Nicht erfreulicher sieht es leider hinsichtlich der Besoldung der Lehrer aus. Wohl soll zufolge einer Ministerial-Verfügung vom 21. October 1854 die Minimaleinnahme 200 fl. betragen, aber durch die Art und Weise, wie man diesem Gesetz Genüge zu leisten sucht, sind die materiellen Verhältnisse der Lehrer leider unverbessert geblieben. Man hat nämlich die Accidenzien, den Feldertrag ꝛc. so zu berechnen gewußt, daß die beiden erforderlichen Nullen herauskamen, ja in manchen Fällen noch überstiegen wurden.

2) Unter den evangelischen Lehrern Böhmens existiren fast gar keine Conferenzen, denn nur die Lehrer des Podiebrader Schuldistrikts haben im vorigen Jahre eine Conferenz abgehalten. Diese traurige Erscheinung findet in folgenden Thatsachen ihre Erklärung. Die evangelischen Lehrer Böhmens leben noch immer in so dürftigen Verhältnissen, daß sie kaum im Stande sind, sich ihre nothwendigsten Lebens- und Hausbedürfnisse zu beschaffen. Alle ferneren Ausgaben sucht man daher mit Recht zu vermeiden. Dazu wohnen die evangelischen Lehrer sehr zerstreut, oft 6 bis 10, ja 15 Meilen weit von einander entfernt, wodurch der Betheiligung an einer Conferenz nicht allein größere Kosten erwachsen, sondern der weiten Reise wegen würden manche Lehrer mehrere Tage durch eine Conferenz in Anspruch genommen werden. Zu diesen äußern Schwierigkeiten kommt, daß den Lehrern das Bedürfniß nach gemeinsamen Zusammenkünften vollständig abgeht. So wandert der evang. Lehrer Böhmens seinen Weg einsam und verlassen dahin, ohne irgend welche Aufmunterung Anregung und Belehrung zu erhalten.

3) Den Lesern des Evang. Schulblattes wird ein kurzer Bericht über eine katholische Lehrerconferenz in Böhmen nicht unintekessant sein. Dieselbe wurde in Raudnitz bei Leitmeritz abgehalten. Außer dem Vikar, welcher die Conferenz leitete, betheiligten sich an derselben der Probst, mehrere Pfarrer und 22 Lehrer (darunter zwei israelitische Lehrer). Nach dem Gesang eines altböhmischen Chorals gab der Vorsitzende einen kurzen Bericht über die schriftlichen Ausarbeitungen, welche die

Digitized by Google

Lehrer des Schuldistrikts in dem letzten Quartal eingereicht hatten. Der Vikar hatte die Aufsätze sämmtlich mitgebracht. Sie wurden dem Probst überreicht, welcher aus dem Gebund die Arbeiten eines israelitischen Lehrers herauszog. Dieselbe wurde darauf von dem Verfasser in deutscher Sprache vorgelesen. Sie behandelte die Frage, welche Dienste der Religionsunterricht der Schule leisten könne. Die nächste Arbeit, welche herausgezogen wurde, behandelte das Thema, wie der Wohlthätigkeitssinn bei den Schülern geweckt und genährt werden könne. Da der Verfasser derselben nicht gegenwärtig war, (er war unterwegs erkrankt) so wurde die Arbeit nicht verlesen. Der nächste Aufsatz beschäftigte sich mit dem Anschauungsunterricht an den Hausgeräthen. Hierauf ging man über zu einer freien Besprechung von Fragen, welche die Dotation der Schulstellen, die Hebung des Schulbesuchs, das Verhältniß zu den Schulpatronen betrafen.

Obwohl dadurch, daß die angeführten Aufsätze nur vorgelesen wurden und keine weitere Diskussion erfolgte, den Verhandlungen ein wichtiges Moment fehlte, so besitzen dennoch die katholischen Collegen in ihren Conferenzen ein werthvolles Gut, das die evang. Lehrer leider entbehren müssen. Einen wohlthuenden Eindruck machte auf den Referenten, welcher jener Conferenz als Gast beiwohnen durfte, das herzliche Verhältniß, welches in derselben zwischen den Pfarrern und Lehrern bestand. In der That, die Conferenzen können wesentlich dazu verhelfen, die Verbindung der Lehrer mit ihren Vorgesetzten und demnach auch mit der Kirche zu einer wahrhaft innigen und lebensvollen zu machen. Wir evangelischen Lehrer lernen unsere Vorgesetzten nur alle drei Jahre einmal kennen, bei den Schulvisitationen nämlich. In der böhmischen pädagogischen Zeitschrift „Skola à zivat" (Die Schule und das Leben) ist wiederholt auf den Mangel an Lehrerconferenzen hingewiesen worden. Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr fern, wo dem Schulwesen unseres Landes nach dieser Seite hin wird aufgeholfen werden. H.

Bücherschau.

Der französische Sprachlehrer. Eine Anleitung, (genau wie oben) bearbeitet von W. Beetzke. Enthaltend: Die Regeln der Aussprache, Grammatik, Uebungsstücke, eine Sammlung von Namen der wichtigsten Künste, Wissenschaften und Gewerbe, Redensarten, Gespräche, Briefe. Zweite verbesserte Auflage. Daselbst. 236 Seiten. 15 Sgr.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß Hülfsmittel zum Selbstunterricht, wie die vorstehenden ausführlichen und gewiß nicht mißzuverstehenden Titel zu geben versprechen, einem dringenden Bedürfnisse unserer Zeit entgegenkommen und wir finden es sehr begreiflich, daß Handwerker, Gewerbetreibende und niedere Beamte, die mit Engländern und Franzosen correspondiren müssen, freudig zum Kauf der genannten Bücher schreiten, durch welche ihren Verlegenheiten so leicht ein Ende gemacht werden soll. Leider sind aber die glänzenden Titel, wie so oft in unseren Tagen, ein leeres Aushängeschild, durch welches Unkundige getäuscht werden; denn es ist in beiden Büchern nicht einmal ein Anfang gemacht, um den genannten Berufsklassen auch nur annähernd einen schriftlichen, resp. mündlichen Verkehr mit Ausländern ermöglichen zu helfen. Der vorgeführte Anschauungs- und Uebungsstoff ist durchweg unzureichend. So werden z. B. in dem englischen Sprachlehrer auf Seite 97 siebzig Präpositionen in buntem Durcheinander aufgezählt. Ueber den Gebrauch derselben erfährt der Lernende keine Silbe. Englische Sätze zur Anschauung fehlen ganz, während 22 Sätzchen zur Uebung genügen sollen. Und doch ist der Gebrauch der Präpositionen gerade der Theil der englischen Sprache, der jedem Englisch-Lernenden Schwierigkeiten macht, die auch von begabteren Personen nur durch Jahre lang fortgesetzte, angestrengte Uebung überwunden werden.

Der „französische Sprachlehrer" ist um kein Haar besser. Auf sieben weitläuftig gedruckten Seiten belehrt er den Handwerker, nicht nur über den Gebrauch des Conjunktiv, sondern diese sieben Seiten enthalten auch die zur Anschauung und Uebung gegebenen Sätze und Vokale, während Dr. Plötz in seiner anerkannt guten, für Gymnasiasten und Realschüler (also für im Auffassen gram-

Digitized by Google

matischer Verhältnisse Geübte) berechneten Schulgrammatik 32 enggedruckte Seiten für denselben Zweck verwendet und dazu noch die Vokabeln an einem andern Orte giebt.

Das dürfte genügen, um unseren Lesern ein eigenes Urtheil über die oben genannten Theile des „goldenen Bücherschatzes“ zu ermöglichen. Mielitz.

Der englische Sprachlehrer. Eine Anleitung zum Selbstunterricht in der englischen Sprache nach bewährtester Methode. Für Jedermann insbesondere für Handwerker, Gewerbetreibende und Beamte sowie zum Gebrauch im Handels-, Gewerbe- und Realschulen bearbeitet von Fr. Dörre, Rektor. Enthaltend: Die Regeln der Aussprache, Grammatik, Uebungsstücke, Gespräche, Briefe; Geschäftsaufsätze ꝛc. Zweite Auflage. Berlin. Verlag von Oswald Seehagen. 156 Seiten. 10 Sgr.

Das große Ein mal Eins ohne Memoriren. Von Gust. Jaite. Berlin. 1864.

„Ohne Memoriren? wie so? und auch ganz ohne alle Hexerei, wie bei dem: 2×2 ist 4?“ fragt der geneigte Leser. Nun ja, müssen wir antworten, ohne Memoriren allerdings, doch nicht ganz ohne alle Umstände. Hören Sie das erste Gesetz des Königl. Preuß. Oberfeuerwerkers Herrn G. Jaite, für die Multiplication der Zahlen von 11–19 geltend:

„Man stelle die zu multiplicirenden Zahlen zur Addition unter einander, streiche den Zehner einer der Zahlen, addire die stehen gebliebenen Ziffern, füge zu der Summe das Product der Einer, doch mit der letzten Ziffer um eine Stelle nach rechts hinausgerückt. Die so erhaltene Summe ist das gesuchte Product,“

und lesen Sie, falls Sie Lust verspüren, auf diesem Wege weiter zu wandern, das Buch selbst, das an Originalität nicht bloß der Gedanken, sondern auch der Druckanordnung seines Gleichen sucht und zur Erheiterung des arithmetischen Gemüthes in der Bessischen Buchhandlung, Charlottenstraße 42, Dorotheenstraßen-Ecke, für wenige Groschen zu haben ist. a—b.

Neues System, Höhen und Entfernungen leicht und sicher zu bestimmen, oder die Chorographiematerie, erfunden von Karl Aug. Baron von Klein. Zum Gebrauche in Schulen eingerichtet von einem Lehrer. 7. Auflage. Wiesbaden, Limbarth. 1864.

Das Büchlein zeigt in einfacher und klarer Auseinandersetzung, wie man, auf Grund der Lehren von der Aehnlichkeit der Dreiecke aus unter sorgfältiger Handhabung eines mit geringen Kosten zu beschaffenden und bequem in der Tasche nachzutragenden Instrumentchens Höhen und Entfernungen mit ausreichender Sicherheit zu bestimmen vermag.

500 Räthsel und Charaden für Kinder von 10—14 Jahren. Nebst einem Anhang von 60 Rechnungsbeispielen. Gesammelt von G. F. Bossert. 3., vermehrte Aufl. Eßlingen Wegehardt. 1864.

Lehrer, welche es lieben, ihren Schülern während einer Freiviertelstunde durch die Aufgabe eines Räthsels eine erheiternde Kurzweil zu gewähren, werden es der Verlagshandlung Dank wissen, das vergriffen gewesene Buch des verstorbenen Verfassers noch einmal aufgelegt zu haben. Es verdiente, erhalten zu werden, da es sehr viel Anziehendes und Spannendes darbietet und sich von allem Gemeinen, Platten, Unziemenden und Läppischen fern hält. a—b.

Die Stylübungen in der Volksschule. Im Anschlusse an Haesters Lehr- und Lesebuch, bearbeitet von A. Haesters und J. Hufschmidt. Ein methodisches Handbuch für den Lehrer. 1. Theil für die Mittelklassen. 2. Theil für die Oberklassen. Zu jedem Handbuch ein Uebungsbuch für die Schüler. Essen, G. D. Bädeker. 1864.

Es wird keiner weitläufig motivirten Empfehlung bedürfen, um diesem Werke einen Eingang in die Schulen zu ebenen: die Namen seiner Verfasser und sein Verhältniß zu den viel gebrauchten Lesebüchern des Herrn Haesters werden zahlreiche Abnehmer ihm zuführen. Wir freuen uns seines Erscheinens aufrichtig; denn auf derzeitig allgemein als solide anerkannten Grundlagen beruhend, aus voller bewährter Praxis hervorgegangen, mit Sorgfalt und Geschick bis in die kleinsten Partikeln hinein bearbeitet, wird es Lehrern und Schülern — selbstverständlich vorzugsweise denjenigen, welche die entsprechenden Lesebücher benutzen — eine wesentliche Hülfe zur Erreichung der Ziele des grammatischen und stylistischen Unterrichts darreichen.

Die nachfolgenden Zusätze werden nur von dem Streben geleitet sein, dem ver-

Digitized by Google

dienstvollen Werke, so weit es die Umstände zulassen, nützlich zu werden.

a) Aus dem „Uebungsbuche" wünschen wir, in der nächsten Ausgabe Alles ausfallen zu sehen, was für die Schüler von keinem Interesse und von keiner Bedeutung ist. Dazu rechnen wir das Vorblatt: „Anmerkung für den Lehrer" und „Inhaltsverzeichniß", ferner alle im weitern Verlaufe auftretenden Angaben, aus welchen die Kinder erfahren können, was — nicht ihre, sondern — ihres Lehrers Sache ist, z. B. „1. Belehrung. (Im Handbuch für den Lehrer)", „Diktiren des Lesestücks 1. Abschnitt 2." 2c.

b) Der Erwägung der Herrn Verfasser geben wir es anheim, ob nicht wenigstens in dem 2. Theile, die Unterstützungen durch die „Andeutungen" eine zu weit gehende und zu lange andauernde sei. Sollten die Kinder im Durchschnitt nicht z. B. einfach nach der „andern Anordnung" (S. 22 und folg.), ohne die zweite Richtschnur der „Andeutungen" ihre Arbeit zur Genüge anfertigen können? Bei jedem Abschnitte wünschen wir am Schlusse einige Aufgaben ohne alle Andeutungen beigefügt zu sehen.

c) Bei den „Andeutungen" dürfte die Form:

„1) Die — Aehnlichkeit mit — oberflächlicher Beobachter —; der Bau — zeigen, daß — gehört. 2) Sie hat — Körper, welcher — dick — lang wird. Ihre —,— Füße. Da ihr Schwanz —.

gar zu sehr vorwiegen. Durch sämmtliche Lectionen der Mittelklassen bis an die letzte „Stufe" der Oberklassen hinan, ja sogar bis in einzelne Aufgaben der Schlußblätter hinein beibehalten, erzeugt sie den Nachtheil, daß die Schüler sich allzusehr gewöhnen, sich nach einem Leisten umzuschauen, über den sie den Schuh schlagen könnten.

d) Wahrscheinlich wird die eine oder andere Aufgabe bei schärferer Auffassung des Gegebenen gewinnen [können. Z. B. 2ter Theil, S. 6, Aufg. 7: „Schreibt folgenden Brief mit Anwendung anderer Zeitformen auf!

Lieber . . . Herr N. soll schon die Polizei erfucht haben . . . ."

Ausführung: „Herr — hat — . . ."

„Ich theile Dir dieses mit . . ."

Ausführung: „Ich wollte — mittheilen . . ."

„Du wirst diese wohlgemeinte Warnung hoffentlich nicht übel nehmen . . ."

Ausführung: „Du nimmst — . . ."

Genauer gedacht, handelt es sich hier nicht sowohl um eine Vertauschung der Zeitformen, als vielmehr um eine Umänderung des temporalen in den modalen Ausdruck.

e) Ein — aber auch nur ein — ein klein wenig incorrecter Satz ist uns aufgestoßen; es ist der Schlußsatz des Meisterstücks „der Haarstrang." S. 71 des zweiten Theils.

f) Die umsichtige Feder der Herren Verfasser beweist augenscheinlich, daß dieselben den Werth derjenigen Vertheilung des Stoffes, welcher vor der Epoche, die das Lesebuch zur Grundlage alles sprachlichen Unterrichts erhob, in Gebrauch war, — nämlich der Zusammenstellung aller Aufgaben nach der Verwandtschaft des Inhalts: in Erzählungen, Beschreibungen, Abhandlungen 2c. — wohl zu schätzen wissen. Sie werden die Vorzüglichkeit ihrer Schrift steigern, wenn sie eine noch enger passende Zusammenführung des Materials in dieser Beziehung ermöglichen; vielleicht wäre es gerathen, namentlich dem 2ten Theile einen dahin abzielenden besondern Abschnitt zuzugeben. Die großen Schwierigkeiten, welche sich der Ausführung unsers Vorschlags entgegenstellten, sind uns nicht verborgen; aber wir unterbreiten die die Anfertigung eines Meisterstücks eben auch nur Meistern.

g) Zum Schlusse ein kleines Stückchen aus der Praxis zur geneigten Ueberlegung. Alle Angaben von äußerlichen Erkennungszeichen des Substantivs bestehen bekanntlich zuguterletzt die Probe nicht, und es erübrigt im tiefsten Grunde nur die Entscheidung über die Natur und das Wesen der Bedeutung; es ist daher von Wichtigkeit, auf der Oberstufe zu dieser Entscheidung zu befähigen. Ein Mittel dürfte die nähere Betrachtung derjenigen Substantive in einem Lesestücke sein, welche auch als Nichtsubstantive häufig vorkommen, eine Betrachtung, anwelche sehstrebend sich eine entsprechende Anwendung und Einübung anknüpfen würde. Beispiel: „Neugier ist das leidenschaftliche Verlangen . . ." — Neugierige verlangen nach . . .; „der neugierige Mensch wird gescheut . . ." — der Neugierige wird gescheut . . . (Anfangs — anfangs, Angesichts — angesichts, im Geringsten — im geringsten 2c.)

Stufenmäßig geordnetes Sprach- und Stylübungsbuch für Elementarschüler. Von J. Hufschmidt. Elberfeld, Bädeker'sche Buch- und Kunsthandlung. 1865.

Dieses Buch, das in vielen Stücken eine unverkennbare Aehnlichkeit mit dem vorhergehend besprochenen, hat, unterscheidet sich von demselben hauptsächlich darin, daß es den Anschluß an ein bestimmtes Lesebuch nicht erfordert, indem es die zu verwerthenden Musteraufsätze in sich aufgenommen hat. Daß es den Anfängern in der Aufsatzkunst eine vorzügliche Aufmerksamkeit zu Theil werden läßt, gereicht ihm zum besondern Lobe;

Digitized by Google

ebenso verdient der Umstand specieller anerkennender Erwähnung, daß es die in der „Belehrung" erhaltenen Resultate in feste und mit fortlaufenden Nummern versehene „Regeln" zusammenfaßt. Die „Anmerkungen," für den Lehrer, dürften bei der 2ten Auflage, ausfallen. Musterstück 95, S. 90, könnte als für ein Buch, dem weite Verbreitung zu wünschen ist, in zu engen Grenzen sich bewegend, durch ein solches, das für viele Schulen passend wäre, ersetzt werden.

Sängerhain. Sammlung heiterer und ernster Gesänge für Gymnasien 2c. Herausg. von Gebr. F. u. L. Erk u. W. Greef. Zweites Heft. Neue (veränderte) Ausgabe. Essen. Bädeker. (Pr. 6 Sgr.)

Sangesfreuden. Zwei-, drei- und vierstimmige Lieder für Pädagogien, Realschulen 2c. Bearbeitet von W. H. Koch, Lehrer an der oberen Mädchenschule zu Dillenburg. Dillenburg, 1861. Jakobi.

Singübungen zur Heranbildung tüchtiger Chöre verfaßt von H. Oberhoffer, Professor der Musik in Luxemburg. Erfurt. W. Körner. Pr. 5 Sgr.

Sammmlung polyphoner zwei- und dreistimmiger Uebungen und Gesänge für höhere Töchter- und Realschulen, Gymnasien und Präparandenanstalten. Methodisch geordnet und herausg. von C. Widmann. Zweites Heft, enthaltend 31 dreistimmige Uebungen u. Gesänge. Zweite vermehrte Auflage. Leipz. bei Merseburger. Pr. 6 S.

Zwölf Chorgesänge für Sopran- und Altstimmen. Zunächst zum Gebrauche für vorgeschrittene Schulchöre und bei Schulfeierlichkeiten, componirt von H. M. Schletterer. op. 5. Leipz. Merseburger. Pr. 6 S.

Lieder für Jung und Alt, herausg. von J. Schäublin, Lehr. am Realgymnasium in Basel. Zweit. Bändchen. Dreistimmige Lieder und Chorgesänge für höhere Lehranstalten und kleinere Gesangvereine. Basel. 1864. Bahnmaiers Verlag.

Liedersammlung für Töchterschulen. Herausg. von C. Hebig, Lehrer an der höhern Töchterschule in Bremen. Erstes Heft. 61 ein- und zweistimmige Gesänge enthaltend. Pr. 3 Sgr. Zweites Heft. 67 ein-, zwei- und dreistimmige Gesänge enthaltend. Pr. 4 Sgr. Drittes Heft. 51 ein-, zwei-, drei u. vierstimmige Gesänge enthaltend. Pr. 6 Sgr. Bremen. Geisler. 1862.

Jugendklänge. Sammlung von Liedern und Chorälen für höhere Töchterschulen. Nach unterrichtlichen Grundsätzen in vier Stufen geordnet von C. Landwehr, Lehrer an der höhern Töchterschule zu Halberstadt. Halberstadt, 1865. Helmsche Buchhandl. Pr. 10 S.

Euterpe. Eine Musik-Zeitschrift für Deutschlands Volksschullehrer sowie für Cantoren, Organisten, Musiklehrer und Freunde der Tonkunst überhaupt. Herausgegeben und in Verbindung mit L. Erk, A. Jakob und G. Flügel von E. Hentschel. Leipz. Merseburger.

Von dieser schätzenswerthen Zeitschrift, die jährlich in 10 Nummern erscheint und 1 Thlr. kostet., erscheint jetzt der 24. Jahrgang.

Empfehlenswerthen Gesangstoff liefern folgende neu erschienene Sammlungen:

A. für das Haus:

Arion. Sammlung ein- und zweistimmiger Lieder und Gesänge mit leichter Pianofortebegleitung bearbeitet von B. Brähmig. Zweites Heft. Pr. 10 Sgr. Leipzig. Merseburger.

Lieder für Schule und Haus. Dichtungen von W. Kritzinger, mit Pianofortebegleitung versehen von B. Brähmig und G. Henne. Pr. 7½ Sgr. Leipz. Merseburger.

Christliche Harmonika in einer Auswahl von geistlichen Liedern und Missionsgesängen nebst Kinderliedern mit drei- und vierstimmigen Melodien. Eilfte Auflage. Basel, Bahnmaiers Verlag 1864.

Digitized by Google

B. für höhere Lehranstalten:

a. für Männerstimmen:

Religiöse Gesänge für Männerstimmen von B. Klein. Zunächst für Seminarien und die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, wie auch für Singvereine neu herausgegeben von L. Erk und E. Ebeling. Zweites bis viertes Heft. Berlin. 1861—63. Verlag der T. Trautweinschen Handlung. Pr. eines Heftes 4 Sgr.

Zwanzig Motetten für jede Zeit. Für drei Männerstimmen von Ed. Grell. Neu-Ruppin, 1864. Oehmigke. Pr. der Partitur 27 Sgr., der einzelnen Stimme 6 Sgr.

Geistliches und Weltliches. 30 Originalgesänge für kleinere Männerchöre componirt von J. G. Lehmann, Königl. Musik- und Seminarlehrer zu Schloß Elsterwerda. Wittenberg 1864. Herrosee. Preis 12½ Sgr.

b. für gemischten Chor.

Hiller's vollständiges Choralbuch mit hinzugefügten neuern Melodien für Kirchen- und Schulchöre in vier einzelnen Stimmheften herausgegeben von F. M. Gast, Cantor und Musikdirektor in Plauen, Verlag von Schröter. 1864. Preis eines Heftes 6 Sgr.

Sammlung einstimmiger Lieder und Gesänge für Sopran, Alt, Tenor und Baß. Zum Gebrauche in Gymnasien, Real- und Bürgerschulen gesammelt und bearbeitet von A. L. Löchner. Zweites Heft. Meist Sätze in polyphoner Schreibweise. Leipzig, 1865. J. Klinkhardt. Pr. 7½ Sgr.

c. für Jünglingsvereine:

Geistliche, liebliche Lieder nebst Volks- und Vaterlandsliedern mit ein- und mehrstimmigen Singeweisen. Im Auftrage des Evangelischen Vereins herausgeg. von G. Weikert, Pastor zu Siegersdorf. Vierte (stereotypirte) Auflage. Berlin, 1862. In Commission bei W. Schultze.

d. für Volksschulen:

Liederbuch. Zunächst für die Schulen des Consistorialbezirks Osnabrück. Dritte Aufl. Zu haben im evangel. Seminar zu Osnabrück. 1865.

Liederbuch für Bürger- und Landschulen. Herausg. von Lehrern des Fürstenthums Lüneburg. Zweites Heft. 70 zweistimmige Lieder für Mittelklassen. Lüneburg. Herold u. Wahlstab.

Der Volkssänger. Eine Sammlung ächter deutscher Volksweisen von F. A. L. Jakob op. 9. Erstes Heft. 5. Auflage. Essen. Bädeker. Pr. 5 Sgr.

Liederharfe. Auswahl geistlicher und weltlicher Volks- und Kinderlieder älterer und neuerer Zeit. Den christlichen Volksschulen seines theuren preußischen Vaterlandes dargeboten von A. Büttner, Königl. Seminarlehrer in Bütow. Erstes Heft, 50 Lieder für die Unter- und Mittelstufe enthaltend. Zweite Auflage. Pr. 2 Sgr. Zweit. Heft. Enthält 50 Melodien mit 56 Texten für die Oberstufe der Volksschulen. Zweite Aufl. Pr. 2½ S. Drittes Heft. Lieder für die Oberklassen. Preis 4 Sgr. Erfurt. Körner.

Vierzig Volkslieder für Knabenschulen. Zusammengestellt von F. Albrecht, Rector der Bürgerschulen in Wittenberg. Wittenberg, 1865. R. Herrosee. Pr. 2 Sgr.

Frisch gesungen! Liederbuch für die deutsche Jugend insbesondere zum Gebrauch in deutschen Schulen. Zusammengetragen, geordnet und eingerichtet von A. Zedtler. Leipz. Klinkhardt. Pr. 7½ Sgr.

Liederschatz für Schule und Haus. Enthaltend 236 Lieder für 3 Stufen geordnet. Herausgegeben von

Digitized by Google

Th. Ballien. Brandenburg. Selbstverlag. 1862. Bei Einführung wird die Sammlung bogenweis geheftet à $1\frac{1}{2}$ Sgr., oder in mehreren Bogen an die Kinder abgegeben.

Kinderlieder für Schule und Haus. Herausgegeben von Fr. Schäublin. 2. Auflage. Basel, 1865. Bahnmaier.

Der Gesanglehrer und seine Methode. Ein Hülfsbuch für Präparanden und Candidaten des Schulamts, für Seminaristen und Lehrer beim Schul- und Privatunterricht, zugleich auch eine Beigabe zu dem „Schulliederbuche" des Verfassers. Bearbeitet und herausgegeben von Th. Drath, Musiklehrer am Königl. Seminar und Waisenhaus zu Bunzlau. Mit einem vollständigen Gesang-Elementarkursus auf harmonischer Basis und mit Abbildungen über den menschlichen Stimmorganismus. Berlin. Verlag von A. Stubenrauch 1865.

Eine der bessern Gesanglehren der neuesten Zeit, die sich neben denen von Sering, Widmann u. a. Eingang verschaffen wird.

Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke zur Einführung in die deutsche Literatur. Aus den Quellen entnommen. Ein Lehr- und Lesebuch für höhere Schulanstalten und zum Selbstunterricht. Herausgegeben von August Lüben, Seminardirektor in Bremen. Erster Theil. Von der Urzeit bis Lessing. 268 S. — Zweiter Theil. Von 1770 bis zu Goethes Tode. 344 Seiten. — Dritter Theil. Von Goethes Tode bis zur Gegenwart. 368 S. Leipzig, Friedrich Brandstetter. 1864.

Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen und in anderen zu weiterer Bildung vorbereitenden Mittelschulen. Von Adalbert Stifter und J. Aprent. 2. unveränderte Aufl. Preis 80 Nkr. 360 Seiten — Pest 1864, Gustav Heckenast.

Die Zahl der Bücher, die gleich dem erstgenannten zur Einführung in die deutsche Literatur dienen sollen, ist wohl nahezu Legion; und da gar viele Wege zu einem Ziele führen, so liegt ja an sich in diesem Ueberflusse kein Nachtheil. Vielmehr kann der einsichtige und vorwärtsstrebende Lehrer aus der Vergleichung und Prüfung der verschiedenartigen Hülfsmittel sich ein festeres Urtheil über den einzuschlagenden Weg bilden und durch die auch auf geistigem Gebiete keineswegs unberechtigte Concurrenz wird wohl etwas immer Vollkommeneres erzielt. Leider ist aber eine ganze Reihe solcher Bücher nur Schablonenarbeit, d. h. compilatorische Zusammenstoppelung aus früher dagewesenen Sammlungen ohne gründliche Kenntniß der Gesammtliteratur und der Quellen. Um so freudiger begrüßen wir das ebenerwähnte Werk eines gründlichen und bewährten Pädagogen und pädagogischen Schriftstellers, das in historischer Reihenfolge und in sorgfältiger, knapper Auswahl Proben aller Zeiten unserer Literatur nach den Quellen mit kurzen historischen, biographischen und literarischen Einleitungen darbietet. Inwiefern das Dargebotene zu reichlich oder zu dürftig für den Zweck, ob es überhaupt der rechte Weg ist, die Schüler durch solche Bruchstücke (namentlich des Epos, des Dramas, wie der ganzen Prosa) in die Literatur einzuführen: diese und andere Fragen zu beantworten, liegt uns hier nicht ob; wer aber den Weg im allgemeinen billigt, dem können wir das vorliegende Werk als ein tüchtiges Hilfsbuch zum Unterrichte anderer und zum Selbstunterrichte empfehlen. Das Werk wird durch ein ebenfalls dreibändiges: „Einführung in die deutsche Literatur" ergänzt, welches wir indeß noch nicht kennen gelernt haben.

In dem zweiten Buche begegnen wir dem bekannten Verfasser der „Studien" als Schulmann. Nicht allen unsern Lesern ist es wohl bekannt, daß der Dichter Adalbert Stifter K.K. Oesterreichischer Schulrath war und erst ganz kürzlich in den Ruhestand versetzt worden ist. Was seinen Dichtungen, unseres Erachtens, fehlt: Beweglichkeit, Leben und vor allem eine tiefere, christliche Gründung, das fehlt auch seinem Buche. Es läßt sich nicht leugnen, das Werklein hat etwas Originelles: das offene Bekenntniß des Humanismus als seines Zielpunktes an der Stirne, die Eintheilung in zwei Theilen: 1. Von außen; 2. Nach innen, frappiren auf den ersten Blick. Auch findet sich sonst mancherlei, was in den gewöhnlichen Lesebüchern fehlt, z. B. ein Stück Uebersetzung aus Livius (von Stifter selbst), ein Stück

Digitized by Google

aus Platos Phädon, endlich einige Stücke des Alten-Testaments in der Uebersetzung von Joseph Franz Allioli. Aber näher bei Licht besehen, ist der Haupttitel und die Eintheilung doch nur ein neuer Name für den gewöhnlichen Gang vieler derartiger Lesebücher, die mit der Sage anheben und mit dem Didaktischen schließen. Die ziemlich durchgehende Ignorirung des Evangeliums (nur wenige Stücke lassen einige schwache Lichtstrahlen desselben durchblicken, wie Großvater Eberhardt Stillings Tod und ein paar Sachen von Claudius), die übrigens der Titel schon erwarten ließ, ist leider auch nichts Originelles — wir kennen Bücher, die darin noch viel mehr leisten. Item, wir wünschten den österreichischen Real- und Mittelschulen von Herzen Bücher von ganz anderem Grundtone — Bücher die bei aller Beachtung das nihil humani a me alienum puto doch durchweht sind von Christi Geiste — denn nur wo der herrscht, ist wahre Humanität zu finden, und nur wer aus ihm heraus lehrt, gibt seinen Schülern eine wahrhaft humane Bildung. R. K.

Die Dichtkunst und ihre Gattungen. Ihrem Wesen nach dargestellt und durch eine nach den Dichtungsarten geordnete Mustersammlung erläutert von August Knüttel. 3. vermehrte Auflage. Breslau, Leukart, 1863. 343 Seiten.

Geschichte der schönen Literatur der Deutschen mit Beispielen. Für Deutschlands Töchter bearbeitet von August Knüttell. Breslau, Leuckart. 1863. 436 S.

Geschichte der poetischen Literatur der Deutschen. Ein Buch für Schule und Haus. Von Werner Hahn. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Wilhelm Hertz, 1863. 351 S.

Nro. 1 ist eine ungemein sorgsam und fleißig angelegte und durchgeführte Arbeit, die sich sowohl für die höheren Gymnasialklassen (nur ja nicht für höhere Töchterschulen, wie fast die Beziehung in der Vorrede auf Nr. 2 anzudeuten scheint) als für den Privatgebrauch eines jeden „der sich für Poesie und Kunst interessirt und dem an einem tiefer eindringenden Verständnisse in das Gelesene etwas liegt," eignet. Nach einer Einleitung über Poesie und Kunst im allgemeinen werden die Gedichte 1. nach ihrem Inhalt; 2. nach ihrem Charakter 3. nach äußern Merkmalen ins Auge gefaßt und klassificirt. Man mag nicht immer mit allen Definitionen des Verfassers übereinstimmen, man mag in manchen Darlegungen von ihm abweichen (wie wir uns entschieden auf Vilmars Seite wissen in der Erklärung des Romantischen und nicht auf der des Verf.); man mag die „Travestie" für ein ekelhaftes Zerrbild der Poesie halten und darum für unwürdig, in einem Handbuch der Dichtkunst eine Stelle einzunehmen (die citirte Probe „nach der Jungfrau v. Orleans": „die Knüppel ruhn, die Keilerei ist alle" ist, unserem Gefühle nach, geradezu widerlich, obwohl wir auch nicht gerade mehr für die Schillersche Jungfrau schwärmen); man mag manches Citat und manchen Namen vermissen, wie z. B. Fritz Reuter unbedingt unter den Humoristen hätte genannt werden müssen: wir sagen, man mag alle diese und noch andere Ausstellungen machen, das Buch, im ganzen und großen, ist eine treffliche und höchst empfehlenswerthe Arbeit. Die Beispiele sind reichlich und gut gewählt und ganz geeignet, des denkenden Lesers Urtheil auch über des Verf. gegebenen Definitionen zu erläutern, zu ergänzen und zu vervollständigen.

Was Nro. 2 angeht, so müssen wir vorausschicken, daß uns die immer mehr überhandnehmende Mode, Schulbücher „für Mädchen" ins Leben zu rufen, keineswegs genügend pädagogisch motivirt zu sein scheint. Ein ordentliches Bildungsbuch, das einen für beide Geschlechter angemessenen Stoff behandelt, muß auch gleichermaßen ihnen beiden dienen. Sind die Literaturwerke von Vilmar und Barthel z. B. nicht ebenso brauchbar „für Deutschlands Töchter," als für seine Söhne? Das vorliegende Buch, so weit es überhaupt für Mädchen paßt, eignet sich auch ganz gut für höhere Realschüler oder Gymnasiasten. So weit es überhaupt für Mädchen paßt — sagten wir; denn gar manches scheint uns weit über ihre Sphäre hinauszugehen. Was sollen die Aermsten z. B. mit der Aufzählung von Andreas Gryphius sämmtlichen Trauer- und Lustspielen (s. 146) — oder wozu kann ihnen eine Probe von Aloys Blumauers travestirter Aeneide dienen, die sich in ihrer widerlichen Gemeinheit drei Spalten breit macht, während zum Schlusse des Buches Dichter wie Geibel, Annette von Droste-Hülshof nur kurz genannt werden? Wozu die langen Proben aus Heine's, vom Verf. selbst als „liederlich", bezeichneten Reimereien; wozu sechs Spalten von Sallets gottlosem, hohlem Zerrbilde der heiligen und hehren Sprache der Evangelien? Soll das Buch für erwachsene Frauen oder für Gouvernanten dienen, so sind die Proben oft nicht ausreichend, soll es nur für Töchter im engern Sinne des Wortes sein, so

Digitized by Google

ist viel zu viel gegeben. Uebrigens wollen wir bei der Gelegenheit nur geradezu bekennen, daß unsere eigene — allerdings nur 8—9 jährige — Erfahrung im weiblichen Unterricht uns von Jahr zu Jahr mehr überzeugt hat, daß eigentlicher literaturhistorischer Unterricht — nach §§. ꝛc. abgetheilt, wie im vorliegenden Buche — für die höhere Töchterschule ganz ungehörig ist und höchstens in die Fortbildungs- resp. Gouvernantenclasse einer solchen hineingehört. Das näher zu begründen, ist hier nicht der Ort. — Abgesehen von den durch des Verf. Adresse an „Deutschlands Töchter" erregten Ausstellungen wollen wir übrigens nicht leugnen, daß auch dieses Buch viel Tüchtiges, Eigenes und Gediegenes enthält und daß es im ganzen aus einem christlichen Geiste herausgeschrieben ist.

Nro. 3 ist ein recht klar und präcis geschriebenes durchaus empfehlenswerthes Buch, das auch keineswegs für höhere Töchterschulen, wie der Verfasser in dritter Reihe meint, so doch wohl für Gymnasien, Realschulen und als Hilfs- und Handbuch für das Selbststudium sich eignen dürfte. Ein großer Vorzug des in ernstem Geiste gehaltenen Werkes sind die sorgfältigen Analysen und Inhaltsskizzen aller bedeutenden Dichtungen älterer und neuerer Zeit. Leider ist die neueste Zeit ebenso stiefmütterlich behandelt, als in dem obenerwähnten Werke.

R. K.

Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Von Christ. Heinr. Zeller. 2 Bde. 4. durchgesehene Auflage. Basel, C. Detlof. 1865.

Dieses alte, köstliche Schatzkästlein wahrer Schulmeisterweisheit, ist 1827 zuerst erschienen, also durch eine fast vierzigjährige Wirksamkeit bewährt. Eine Einleitung gibt einen Ueberblick über das Wesen der Erziehung im allgemeinen und im kurzen Umrisse die Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens. Der erste Theil handelt dann von den Schulen, resp. Volksschulen überhaupt, von ihrem Zwecke, von ihrem Verfall, und ihrer Verbesserung, ferner von der Einrichtung der Schulhäuser, Schulzimmer, von der Schulordnung u. s. w.; der zweite Theil von den Schullehrern, der dritte Theil von der Schulzucht. — In keiner Bibliothek eines Schulmannes sollte dies ausgezeichnete Werklein des trefflichen, alten Zeller von Beuggen fehlen.

L. R. K.

Liedersegen. Neue Sammlung von Liedergeschichten. Von K. Heinrich. Leipzig, E. Bredt. 1864.

Allen Freunden des bekannten, emsigen und frommen Sammlers wird diese neue Gabe gewiß eine höchst willkommene sein. Allen Lehrern und Geistlichen sei sie insbesondere empfohlen. Aus eigener Erfahrung können wir es bezeugen, mit welcher Freude die Kinder daran gehen, ein Lied zu lernen, wenn sie vorher eine Geschichte von demselben gehört haben. Solcher bietet der Verf. hier über 100, außer einer Reihe von Erzählungen und Betrachtungen über geistlichen Gesang im allgemeinen, über seine Vernachlässigung und Pflege im Hause, über seine Stellung im Hausgottesdienste u. s. w. Auch jeder Hausvater, der nicht Lehrer oder Geistlicher ist, wird das Büchlein willkommen heißen: im Familienkreise liest es sich gar gut darin.

L. R. K.

Erinnerungen aus Spanien von Dr. A. Capadose. Aus dem Holländischen von L. J. van Rhyn. Leipzig, E. Bredt, 1865. 152 S.

Wer nur mit einigem Interesse den Verfolgungen des Spaniers Matamoros und seiner endlichen Befreiung gefolgt ist, wird die frisch und anregend geschriebene Reise des berühmten Christen aus Israel, Capadose vom Haag nach Spanien gewiß gerne lesen. Wir erhalten durch dieselbe einen tieferen und genaueren Einblick in die Religionsverhältnisse Spaniens, wie in den ganzen Religionsproceß unseres spanischen Glaubensbruders und in die Geschichte seiner Rettung. (Er weilt jetzt in Lausanne, wo er in der theologischen Fakultät der Eglises libre Theologie studirt.) Die Uebersetzung könnte etwas weniger nach dem holländischen Original schmecken, doch ist der Gegenstand so fesselnd, daß man den Styl darüber vergißt. — Die Verlagshandlung hat uns durch dies Werklein um ein recht tüchtiges Buch für Volks- u. Familienbibliotheken bereichert.

L. R. K.

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Digitized by Google

Zur pädagogischen Psychologie.*)

I. „Denken" und „Gedächtniß."

(Vom Herausgeber.)

Zur Kenntniß der Psychologie wollen die hier beginnenden Aufsätze einige Handreichung zu bieten versuchen. Das beschränkende Beiwort „pädagogisch" will sagen, daß zunächst von dem geredet werden soll, was dem Pädagogen, dem praktischen Lehrer und Erzieher, dienen kann, — nicht von dem, was den Theologen, oder den Mediciner, oder den Philosophen insonderheit interessirt. Weiter ist es nicht Absicht, eine eigentliche psychologische Theorie, oder ein System im Sinne irgend einer psychologischen Schule zu geben, sondern gleichsam Beiträge zu einem psychologischen Lesebuche für Lehrer, oder, wenn man will, einige Lektionen aus der Erfahrungs-Seelenkunde. — Wenn Jemand aus der Naturwissenschaft Etwas zu lernen gedenkt, so wird er, falls ihm ein gescheidter Wegweiser zur Seite steht, nicht mit nebeligen naturphilosophischen Fragen, oder einem Buche über Naturphilosophie anfangen, sondern mit dem, was man auf Grund von Beobachtungen und Erfahrungen bestimmt wissen kann; und hier wieder wird ein Anfänger wohl thun, erst einen elementaren Cursus durchzumachen, bevor er zu einem wissenschaftlichen Lehrbuche greift. So wenigstens verfährt man bekanntlich in guten Schulen.

*) Wenn ein Botaniker, ein Geologe, ein Bergmann, ein Landwirth, ein Maler beobachtend auf demselben Wege ein und dieselbe Landschaft durchwandern, so bietet sich zwar Jedem von ihnen das nämliche Objekt zur Wahrnehmung dar, allein es wird doch Jeder neben den gemeinsamen auch eigenthümliche Wahrnehmungen mit heimbringen. Jeder dieser Beobachter hat mit einem besonderen Interesse, mit einem eigenartig ausgerüsteten Auge geschaut; jeder hat Einiges mit Absicht besehen, Anderes mit Absicht übersehen, Manches auch ist ihm entgangen, weil er in der That dafür „kein Auge" besaß. Aehnlich ist's, wenn Einer mit einem besondern Bedürfniß auf das Gebiet einer Wissenschaft tritt. Beim Lehrer der Chemie finden sich z. B. Apotheker, Hüttenbeamte, Landwirthe, Mediciner u. s. w. ein, um von ihm zu lernen. Hier müssen die Lektionen dieser Schüler natürlich gemeinsam sein. Daneben aber hat jede Kategorie dieser Lernenden ein besonderes Interesse; sie will wissen, wie auf ihrem speciellen praktischen Gebiete die Chemie sich anwenden lasse: alle übrigen Leistungen dieser Wissenschaft hingegen, wie groß sie auch sein mögen, haben für sie zunächst kein Interesse. Demgemäß finden wir auch besondere Lehrbücher der angewandten Chemie, z. B. für Agrikultur, Färberei u. s. w. Wie mit der Chemie, so verhält es sich auch mit der Psychologie. Die Theologie bedarf ihrer, nicht minder die Philosophie, die Gesellschaftswissenschaft, ebenso der praktische Geistliche, der Lehrer, der Staatsmann, der Arzt u. s. w. Jeder dieser verschiedenen Interessenten aber wird je nach seinem Lebensberufe besondere Fragen an die Seelenlehre stellen, in einigen Partien ihres Gebietes sorgfältig und umständlich sich erkundigen, vielleicht gar mehr fragen, als die Psychologie beantworten kann, andere Partien dagegen nur eilig durchwandern, oder nicht einmal berühren. Mit welchem Recht daher oben von „Pädagogischer Psychologie" geredet wird, und was dieser Titel sagen will, dürfte hiernach verständlich sein.

Digitized by Google

In der Psychologie dagegen darf man von Glück sagen, wenn ein Lernbegieriger bei eigenem Suchen auf Gerathewohl unter zwanzig Büchern ein einziges findet, in welchem er nicht schon nach den ersten Schritten den Boden der Erfahrung unter den Füßen schwinden und bis über den Kopf in spekulative Untersuchungen sich eingetaucht sieht. Wenn irgendwo, so ist es gerade auf dem psychologischen Gebiete „guter alter Brauch," fliegen zu wollen, bevor die Flügel gewachsen sind. Wer hätte nicht schon über die Frage vom Verhältniß der Seele zum Leibe d. h. in dem spekulativen Sinne vom Verhältniß des Geistes zur Materie, über das Angeborne im Vergleich zum Angebildeten, über die Erzeugung der Seelen, über das Verhältniß des menschlichen Geistes zur thierischen Seele, über das Gewissen, über Somnambulismus und andere Erscheinungen aus der Nachtseite des Seelenlebens, über Völkerpsychologie u. s. w. Etwas lesen müssen, bevor er den nothdürftigsten Elementarkursus in der exakten Erfahrungsseelenkunde durchgemacht hatte, und sogar über die Fragen disputiren hören von Leuten, die in derselben Lage sich befanden. Hier ist doch offenbar Etwas nicht in der Ordnung. Die materialistischen Naturlehrer, wie Büchner, K. Vogt, Moleschott ꝛc., verfahren freilich nicht viel anders, indem sie dem, was in ihren Büchern an exakter Naturwissenschaft gelehrt wird, auch eine beträchtliche Dosis Philosophie (und was für welche!) beimischen. Sie fallen vollständig in die Wege und Unarten der alten Psychologie zurück. Wir dürfen wohl hoffen, daß über kurz oder lang diese moderne naturwissenschaftliche Reaktion ein ähnliches Gericht erfahren wird, wie Herbart es vor c. 50 Jahren an der alten psychologischen Forschungs- und Lehrmethode vollzogen hat.

Die positiven Resultate der Herbart'schen Untersuchungen sind aus verschiedenen Gründen leider dem gemeinen Verständnisse wenig bekannt geworden; einmal sind Herbart's psychologische Schriften jetzt nur mit seinen übrigen Werken (12 Bände) zusammen zu kaufen, und zum Andern schreitet seine Darstellung — obgleich der Sprache nach in klassisch schöner Form — doch in so streng wissenschaftlicher und dazu eigenthümlicher Rüstung einher,*) daß Einer, der nicht tüchtig in der Algebra geschult ist, bald davor zurückschreckt. Seine Schüler und Freunde hätten auch wohl mehr zur Verbreitung psychologischer Aufklärung thun können und sollen, als sie wirklich gethan haben. Darum wollen wir für Drobisch's Versuch einer „Empirischen Psychologie" (Leipzig 1842) doppelt dankbar sein. Von Beneke, der zum Theil in Herbarts Fußtapfen trat, zum Theil eigene Wege ging, kann ein prüfungsfähiger, nicht zu leichtgläubiger Leser auch Manches lernen, namentlich aus seinen „Psychologischen Skizzen" (2 Bände, Göttingen 1825). Vom Standpunkte des praktischen Schulmanns betrachtet, eilt auch Beneke viel zu eilfertig auf ein psychologisches System los und auf die Erledigung solcher Fragen, die doch lediglich der philosophischen Forschung angehören. Letzteres ist um so mehr zu bedauern, da der gutmüthige Leser seiner Schriften dies nicht so bald merkt, weil ihm (just wie bei Büchner, K. Vogt u. s. w.) immerfort vorgesagt wird, er befinde sich lediglich auf dem Boden einer exakten Erfahrungspsychologie. Schreiber dieses glaubt

*) Die gemeinte Eigenthümlichkeit besteht darin, daß Herbart — nach dem Vorgange der Physiker — in der Lehre von der Bewegung der Vorstellungen die Mathematik zu Hülfe nimmt.

Digitized by Google

diese Bemerkung um so unbefangener aussprechen zu können, als er erst durch die Beneke'schen Schriften, mit denen er sich schon in den Jünglingsjahren fleißig beschäftigte, die Freude an psychologischen Untersuchungen gewonnen hat. Jedenfalls sollte Einer, der mit Beneke sich befaßt hat, auch mit Fleiß die einschlägigen Schriften aus der Herbart'schen Schule — von Hartenstein, Drobisch, Lotze, Lazarus u. s. w. — studiren und dann zu weiterer Orientirung ganz besonders die psychologischen Schriften des jüngeren Fichte (Immanuel Hermann): „Anthropologie," Leipzig 1856, und „Psychologie", Leipzig 1864. So bleibt er wenigstens vor dem lächerlichen Glauben bewahrt, der in Beneke's Psychologie schlechtweg „die neuere Psychologie" sieht. (Vgl. Anmerkung 1 am Schlusse dieser Abhandl.)

Ein Lehrbuch der Erfahrungsseelenkunde mit besonderer Rücksicht auf das, was einem Lehrer zu wissen nöthig und dienlich ist, weiß Schreiber dieses vor der Hand nicht zu nennen.*) Am meisten dürfte sich in unserm Sinne für den Anfänger die bereits erwähnte Schrift von Prof. Drobisch empfehlen. Sie gibt in der That, was der Titel sagt: Erfahrungs-Seelenkunde. In Absicht auf die besonderen Bedürfnisse des praktischen Schulmannes sind die Lehrstücke allerdings noch etwas zu knapp gefaßt; es fehlt zu sehr die Analyse des pädagogischen Verfahrens auf den verschiedenen Gebieten, und die Anwendung der psychologischen Lehren auf dieses Verfahren. Darauf gerade wird eine „pädagogische Psychologie" ein Hauptaugenmerk zu richten haben.

Dem hier gebotenen Zwecke entsprechend werde ich mich bemühen, in den nachfolgenden Aufsätzen alle Schulterminologie nach Kräften abzustreifen und in der Sprache des gemeinen Brauches über psychologische Dinge zu reden. Das ist freilich sehr unbequem, aber es wird sich doch lohnen, wenigstens einen Versuch zu machen. — Noch unbequemer ist das Thema „Denken und Gedächtniß." Es greift tief in das psychologische Gebiet hinein, nimmt eine Frage heraus, die eigentlich nur auf Grund von vielen vorhergegangenen Untersuchungen zureichend behandelt werden kann. Dieser Gegenstand ist aber mit Absicht deshalb gewählt worden, weil man in der Schulwelt viel darüber controversirt hat, und er daher leichter ahnen läßt, wie viel eine psychologische Einsicht auch für die pädagogische Praxis werth ist. Kann der Aufsatz in der That zu dieser Erkenntniß etwas beitragen, so ist er nicht umsonst geschrieben, selbst dann nicht, wenn er dem Leser mehr Anlaß zum Fragen, als Handreichung zum Antworten bieten sollte. Wir Lehrer wissen ja aus täglicher Erfahrung, daß die Anregung zu selbst-

**) Zwei hierher gehörige Versuche dürfen doch nicht übergangen werden. Das bekannte ältere Schriftchen von Dreßler, welches in die Beneke'sche Psychologie einführen soll, und das neuere von W. A. Grube: „Blicke in's Triebleben der Seele," Leipzig, bei Brandstetter. Wem es lediglich um die bequeme Einführung in das Beneke'sche System zu thun ist, wird das Buch von Dreßler mit Nutzen gebrauchen können. Ich habe freilich immer gemeint, bei Beneke bedürfe es einer besondern Handleitung nicht, da wenigstens seine „Psychol. Skizzen" hinsichtlich der faßlichen Darstellung kaum etwas zu wünschen übrig lassen. Die Schrift von Grube, sofern sie, wie der Titel sagt, auch für angehende Pädagogen bestimmt sein soll, hat meines Erachtens den großen methodischen Fehler, daß sie von der dunkleren Partie des seelischen Lebens, von den Gefühls- und Willensregungen, ausgeht und lediglich davon (von Trieb, Instinkt, Neigung, Begierde, Affekt und Leidenschaft) handelt. Davon abgesehen, und für Den, der den helleren Theil des Geistes, das Entstehen und die Bewegungen der Vorstellungen, bereits ein wenig kennt, ist Grube's Buch eine dankenswerthe Handreichung.

Digitized by Google

thätigem Fragen mindestens eben so viel werth ist, als das katechismusmäßige Angebot von Antworten, woran der Schüler noch kein inneres Interesse hat.

Die übrigen Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie sollen in einer gewissen methodischen Ordnung aufeinander folgen. Die nächsten werden handeln von den Sinneswahrnehmungen und von der Bedeutung der Sinne für die Erhaltung und Entwickelung des menschlichen Lebens, die folgenden von der Bildung der Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe, und die der dritten Gruppe von dem Einfluß der Sprache auf die Entwickelung des geistigen Lebens. In weiterer Folge wird dann auch endlich das vorliegende Thema wieder an die Reihe kommen und eine erschöpfendere Behandlung finden können.

Mit Bezug auf unser Thema „Denken und Gedächtniß" seien nun nachstehend einige Resultate einer psychologischen Betrachtung darüber in großen Zügen und mit dicken Strichen hingeworfen, so daß die Hauptsache auch dem weniger geschulten Leser verständlich werden kann.

Von den Gemüthsbewegungen (Gefühlen) und den Willensaktionen müssen wir einstweilen absehen — so weit dies thunlich ist —; wir halten lediglich diejenigen psychischen Erscheinungen im Auge, welche man unter dem Namen „Intelligenz" oder „Denken" begreift.

Die Intelligenz beginnt mit den Wahrnehmungen der fünf oder sechs Sinne: Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Gefühl (Tastsinn) und Vitalsinn (das leibliche Lebensgefühl).*) Diese Wahrnehmungen, wenn sie zu Anschauungen sich geklärt haben und von der Sprache erfaßt worden sind, wollen wir Vorstellungen nennen. Dinge, ferner Eigenschaften, Thätigkeiten und Veränderungen der Dinge, ferner die Verhältnisse dieser Dinge, Eigenschaften, Thätigkeiten und Veränderungen zu einander u. s. w., — jedes dieser Objecte kann ich mir, sobald eine klare Anschauung davon gebildet war, von innen heraus wieder vorstellen: ich habe Vorstellungen.

Die vorstehende letzte Bemerkung ist nicht ganz correkt, indem sie verleitet zu denken, „Vorstellung" sei = Anschauung. Ich habe absichtlich diesen falschen Schein hervortreten lassen, um ihn jetzt desto sicherer entfernen, die Sache desto deutlicher machen zu können. „Vorstellungen" sind, kurz zu sagen, verallgemeinerte Anschauungen, werdende oder schon gewordene Begriffe. Das Wort „Berg" z. B. heftet sich beim Kinde zuerst an die Anschauung eines einzelnen Berges. Später sieht es solcher Objekte noch mehr, kleinere, größere, bewaldete, kahle u. s. w.; alle aber werden „Berg" genannt. Ohne sich dessen klar bewußt zu werden, hat mittlerweile der Geist die zufälligen Eigenschaften dieser Objekte, welche das Wort anfänglich mit bezeichnete, nach und nach fallen gelassen

*) Wer will, kann sich bei diesem ersten Satze schon kopfüber in die Speculation mit ihren alten und neuen Controversen hineinstürzen. Hie Sensualismus, hie Idealismus u. s. w. Wir haben es aber hier lediglich mit schlichten Erfahrungsthatsachen, wie sie dem gemeinen Verstande sich präsentiren, zu thun; und zwar nicht insofern, als man daraus philosophische Doktrinen spinnen kann, sondern nur in so weit, als sie unserer pädagogischen Praxis Klärung und Handleitung zu geben vermögen. Also sagen wir nur getrost: Nihil est in intellectu, quod antea non fuerit in sensu. „Nichts ist in der Intelligenz, was nicht vorher in den Sinnen war."

Digitized by Google

und bloß die wesentlichen Merkmale durch das Wort festgehalten: aus der Anschauung „Berg" ist die Vorstellung „Berg" geworden. Durch den Eintritt der Sprache wurde dieser Prozeß, wenn nicht eingeleitet, so doch sehr beschleunigt; ist derselbe vollendet, so nennen wir das Resultat „Begriff." Der Begriff ist die fertige Vorstellung; die Vorstellung der naturwüchsig werdende Begriff. Die Entwickelung der Vorstellung aus den Wahrnehmungen geschieht, wie bemerkt, gleichsam von selbst, bewußtlos; zu ihrem Abschluß, zur eigentlichen Begriffsbildung gehört dagegen eine bewußte Untersuchung, eine Ausscheidung der zufälligen Merkmale von den wesentlichen, indem der Begriff eben ein Begreifen der wesentlichen Eigenschaften eines Objektes ist. Daher kann man durchweg nur im Gebiet einer exakten Wissenschaft von wirklichen Begriffen reden. Daraus wird klar, daß der hauptsächlichste geistige Verkehr unter den Menschen, auch der gebildetsten, nur vermittelst der Vorstellungen geschieht, die nun mehr oder weniger deutlich, mehr oder weniger richtig sein können. Andrerseits aber ist ebenfalls klar, daß alle Wörter, mit Ausnahme der Eigennamen, nicht eigentlich Anschauungen bezeichnen, sondern Vorstellungen.

Diese Vorstellungen bilden die dem psychologischen Beobachter zunächst entgegentretenden Wesenheiten der Seele, in, mit und an denen die Geisteskraft oder die Geisteskräfte zur Erscheinung kommen, wie die physikalischen und chemischen „Kräfte" an dem „Stoffe," und die physiologischen insbesondere an den Organismen sich offenbaren. Die aus den Sinneswahrnehmungen stammenden Vorstellungen — deren Summe sich natürlich stetig mehrt — machen gleichsam das Grundkapital der Seele aus, mit welchem dieselbe aber auch von Innen heraus neues Kapital erzeugen kann. Dieses neue Kapital hat indessen genau die Natur des alten: es besteht aus Vorstellungen, — seien es concrete (Anschauungen), wie wenn der Maschinenbauer eine bestimmte neue Maschine sich in Gedanken vorstellt, die er bauen will, — oder allgemeine (abstrakte) von niederer und höherer Ordnung, wie die Begriffe der Species, Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen einer Wissenschaft, — oder Vorstellungsverbindungen, wie Urtheile und Schlüsse; — oder ganze Reihen und Gruppen von Vorstellungen, z. B. bei einer Erzählung, einer systematischen Uebersicht, einem Musikstücke, einem Gedichte u. s. w. Wie ein Geldkapital aus einzelnen Münzen: Pfenningen, Groschen, Thalern, Goldstücken u. s. w. sich zusammensetzt, so das Intelligenzkapital der Seele aus lauter Vorstellungen, — seien es kleine Theilvorstellungen wie z. B. die der Wurzeln, des Stammes, der Zweige, der Blätter bei der Vorstellung „Baum"; oder noch kleinere z. B. die des Stiels, der Fläche, der Rippen, der Peripherie-Einschnitte bei der Vorstellung „Blatt", — oder allgemeine Vorstellungen, die nach ihrer Begriffsnatur viele andere unter sich begreifen, — oder ganze Reihen zusammenhängender Vorstellungen. Das mannigfaltige und doch geordnete Leben der Seele vermittelst der Vorstellungen, die einzeln bleiben und doch in der verschiedensten Weise sich zu einander gesellen, läßt sich ganz trefflich an dem Bilde eines staatlich geordneten Volkes veranschaulichen. Wie der lebendige Seelenbestand aus besonderen Vorstellungen sich bildet, ohne daß diese aufhören, etwas Besonderes, für sich Bestehendes zu sein: so besteht die gesammte Volksgemeinschaft aus einzelnen Personen, die stetig Einzelpersonen bleiben

Digitized by Google

und doch die mannigfaltigsten Verbindungen eingehen und in diesen Verbindungen eigenthümliche Kraftanstrengungen hervorbringen. So ist etwa eine Person dem Berufe nach als Lehrer thätig; dieselbe Person ist aber zugleich Gatte, Familienvater, Sohn, Bruder u. s. w.; in einer andern Beziehung hilft dieselbe Person eine kirchliche, eine bürgerliche, eine Schulgemeinde darstellen, — weiter die politische Genossenschaft (den Staat), ferner eine Missionsgesellschaft, einen Freundeskreis, einen Wittwen- und Waisen-Unterstützungsverein, einen politischen Club u. s. w. Durch alle diese Vertheilungen des persönlichen Lebens an die verschiedenen Gesellungen und ihr Streben wird das Individuum dennoch nicht getheilt, nicht aufgelöst: es bleibt schlechthin, was es ist, ein Individuum, ein Untheilbares. Genau so ist es auch mit den Einzelvorstellungen des intelligenten Seelenbestandes.

Von diesem Vorstellungskapital ist bekanntlich stets nur ein winzig kleiner Bruchtheil im Bewußtsein gegenwärtig. Alles Uebrige ruht im Dunkel des unbewußten Zustandes, bis es zu gelegener Zeit wieder ins lichte Denken eintritt oder, wie man sagt, bis man sich seiner wieder „erinnert." Das, was einmal mit den Sinnen deutlich wahrgenommen oder im Innern neu gestaltet worden ist, geht wahrscheinlich nie wieder verloren, auch wenn es im Seelendunkel wie in einem Meeresabgrund versunken scheinen sollte. Der größere Theil der erworbenen Vorstellungen tritt auch thatsächlich zu gelegener Zeit ins Bewußtsein zurück. Hier, im Bewußtsein, präsentirt sich das, was man denken nennt. Aber was ist denn „denken"? Nun, im Grunde nichts anderes als — Vorstellungen bilden, sich Etwas vorstellen.

Gewöhnlich sondert man die Denkoperationen in: Vergleichen, Unterscheiden, Begriffe bilden, Urtheilen, Schließen u. s. w. Diese Sonderung ist auch nicht unrecht. Allein will man diese einzelnen Thätigkeiten sorgfältig zergliedern, so wird sich finden, daß es nichts desto weniger bei jeder stets auf ein Vorstellen hinausläuft. Sollen z. B. zwei Pflanzen, oder zwei geschichtliche Personen mit einander verglichen werden, so handelt es sich darum, die Eigenschaften zu entdecken, worin sie gleich sind. Sind diese gefunden, die Vorstellungen davon gebildet, so ist das Denken zum Ziele gekommen. Oder denken wir uns eine complicirtere Aufgabe: es wird mir ein noch nicht gesehenes Thier gezeigt, und ich soll nun untersuchen, was für eins es ist d. h. welche Stelle es im zoologischen System einnimmt. Der erste fragende Blick richtet sich darauf, ob das Thier ein inneres Knochengerüst hat oder nicht. Ist das erstere der Fall, so urtheile ich: das Thier gehört in den Kreis der Wirbel- oder Knochenthiere. Darauf entsteht die Frage: hat es warmes oder kaltes rothes Blut, ferner hat es Säugorgane ꝛc. oder nicht; wenn Ja, so ergibt sich das Urtheil: es gehört in die Klasse der Säugethiere. Nun gilt es, die Füße zu betrachten, ob sie freie, bewegliche Zehen haben, oder nicht; und im ersten Falle weiter die Zähne: ob alle drei Zahnarten vorhanden sind, oder nicht. Fehlen die Eckzähne, nicht aber die Vorderzähne, so ist gefunden, daß wir es mit einem Nagethier zu thun haben. Bei der weitern Besichtigung zeigt sich: der Körper ist behaart (nicht mit Stacheln versehen), die Beine sind gleich lang (nicht die Hinterbeine länger), alle Zehen sind frei (nicht die Hinterzehen mit Schwimmhäuten versehen) und endlich: an denselben befinden sich keine krallenartige, sondern hufartige Nägel;

also: innerhalb der Ordnung der Nager gehört dieses Thier zu der Familie der Halbhufer. Nach der schließlichen Analyse, welche ergibt, daß die Zehen nirgendwo einen Ansatz von Schwimmhäuten zeigen, die Größe etwa 8", die Farbe unregelmäßig weiß, schwarz und rothgelb ist u. s. w., — sagt das zoologische Lehrbuch, daß wir ein Meerschweinchen vor uns haben.

Es ist hier noch nicht thunlich, die psychologischen Vorgänge bei der vorstehenden Untersuchung bis ins Einzelne zu zergliedern und bloß zu legen; allein so viel läßt sich doch leicht einsehen, daß hier concrete Anschauungen (der einzelnen Merkmale) gebildet werden und dann neben diesen die entsprechenden allgemeinen Vorstellungen (die Klassen-, Ordnungs- 2c. Begriffe) ins Bewußtsein treten. Bei dem Urtheil: „dieses Säugethier hat freie, bewegliche Zehen, keine Eckzähne und ²/₂ Vorder-Zähne", — geschieht psychisch weiter nichts, als daß neben den Merkmalen, welche das Wort „Säugethier" in sich begreift, noch die drei andern, neuen Merkmale vorstellig werden. Und bei dem darauf folgenden Schluß: „folglich ist es ein Nagethier", — geschieht wiederum nichts anderes, als daß der früher gebildete Begriff „Nagethier" ins Bewußtsein tritt und sich als diejenige allgemeine Vorstellung ankündigt, welche genau den Inhalt hat, welcher in dem Subjekt und Prädikat jenes Urtheils dargelegt ist.

Wer zum ersten Mal hört, daß das merkwürdige „Denken" eigentlich nur der einfache Akt des lichten Vorstellens sein soll, hört es gewöhnlich mit einigem Befremden an, da er gewohnt ist, die Denkoperationen, für die es so viele verschiedene Namen gibt, als etwas sehr Complicirtes anzusehen. Der Hauptgrund aber, der es zuwege bringt, daß uns das „Denken" als etwas sehr Zusammengesetztes und Verwickeltes erscheint, liegt in dem Mittel, durch welches sich das Denken kundgibt, — in der Sprache. Die Sprache muß eben eine Reihe verschiedener Wörter zusammenfügen, um einen Gedanken d. i. etwas Vorgestelltes, was doch in Einem Blicke vor der Seele steht, auszudrücken d. h. dem Hörer ebenfalls vor die Seele zu stellen. Je ausgebildeter (resp. abgeschliffener) eine Sprache ist, desto weniger Worte bedarf sie, um einen Gedanken sprachlich vor die Augen zu malen. Gesetzt z. B., Jemand wolle einem Andern das einfache Bild (einen Zug aus einer Erzählung) sprachlich vorführen: „zwei Freunde sehen die einander ansehen," ein Bild, das ihm in diesem Augenblick wie gemalt vor der Seele steht, so sagt er auf Deutsch die fünf Worte „die Freunde sehen einander an"; der Franzose drückt dies aus: „die Freunde sahen sich an, der eine den andern"; die chinesische Sprache aber muß noch mehr Umstände machen, sie sagt: „die Freunde, du siehst mich an, ich sehe dich an." Daraus wird klar: wenn man einen Gedanken seiner vielgestaltigen sprachlichen Hülle entkleidet, so findet sich allemal, daß derselbe viel einfacher ist als seine Kleidung.

Freilich wird man nicht leicht von selbst auf diese Wahrnehmung geführt, und nicht viel häufiger mag es geschehen, daß Einer, der darauf aufmerksam geworden ist, im Unterscheiden der Gedanken und ihres sprachlichen Ausdruckes sich übt; daher bleiben die Meisten in der Meinung stecken, das Denken sei so eine Art von Tausendfüßler, während es doch in der That, wie der menschliche Leib, nur zwei Beine hat und eben darum höher steht, als die Vier- bis Hundertachtzigfüßer. — Die sorgsame Beobachtung der seelischen Vorgänge lehrt, daß alle Denkoperationen, welche

Digitized by Google

Namen sie haben mögen, — d. h. das Ins-Bewußtsein-treten der Vorstellungen von innen heraus*) — nach zwei einfachen Gesetzen sich vollziehen: so der psychische Vorgang, daß man eine lange Rede, ein Musikstück u. s. w. behalten und wieder reproduciren kann; — so die Vorgänge bei der Bildung der höheren Begriffe, der Schlüsse, bei der Entstehung der figürlichen Redensarten, der Sprüchwörter, der Gleichnisse u. s. w. Diese beiden Gesetze heißen so:

1. Vorstellungen, die gleichzeitig resp. unmittelbar nacheinander ins Bewußtsein treten, gesellen sich zu einander, gehen eine Verbindung ein, und wo ihrer viele sind, da bilden sie eine zusammenhängende Kette oder Reihe.

Auf diesem Gesetze beruht z. B. die Möglichkeit der Sprache, die Erlernung mehrerer Sprachen. Bei der Muttersprache verbindet sich die Vorstellung eines Objektes, sei es Ding, Eigenschaft u. s. w., mit dem gleichzeitig gehörten Namen, und beide gehen eine so feste Verbindung ein, daß später bei dem Ertönen des Wortes das dadurch bezeichnete Objekt mit ins Bewußtsein tritt, und umgekehrt bei der Vorstellung des Objektes sofort der Name zur Hand sein kann. Beim Erlernen einer fremden Sprache entsteht eine dreifache Verbindung, indem gewöhnlich das fremde Wort sich zunächst an das entsprechende der Muttersprache heftet und erst durch dieses mit dem Objekt verbunden ist. Bekanntlich gehört schon viele Uebung in der fremden Zunge dazu, wenn das Wort unmittelbar an dem Gegenstande haften, wenn — wie man zu sagen pflegt — ein „Denken in der fremden Sprache" stattfinden soll.

Auf demselben Gesetze beruht das Behalten eines gelesenen Gedichtes, eines gespielten Musikstückes, eines zurückgelegten Weges: das vorhergegangene Wort heftet sich an das nachfolgende, der vorhergehende Ton an den nachfolgenden, so daß, wenn das erste Wort oder die ersten Worte wieder ins Bewußtsein treten, die folgenden gleichsam nachgezogen werden. Hierbei ist aber zu merken, daß die Verbindung sehr streng die Reihenfolge festhält. Vorwärts kann man ein Gedicht leicht recitiren, nicht aber rückwärts; und wenn beim Lernen fremder Vokabeln zuerst das deutsche Wort gesagt wird und dann das fremde, so geht das Hersagen auch besser in dieser Reihenfolge als umgekehrt. Was für gute Rathschläge daraus für die Unterrichts-Praxis folgen, braucht wohl nicht erst gesagt zu werden.

Während nach diesem ersten Gesetze die äußerlichen, gleichsam die nachbarlichen Verbindungen unter den Vorstellungen erfolgen, beruhen auf dem zweiten Gesetze die innerlichen, die sinnverwandten Associationen; jenes heißt das Gesetz der Gleichzeitigkeit, dieses das der Gleichartigkeit. Dieses letzere lautet:

2. Vorstellungen, welche etwas Gleiches oder Aehnliches haben (resp. neben dem Gleichartigen vielleicht auch einen Gegensatz in sich schließen), ziehen einander an, verbinden sich, und wecken einander bei der Reproduktion.

Darauf beruht die Entstehung der allgemeinen Vorstellungen, der sog. übergeordneten Begriffe, der Schlüsse, der Gleichnisse, der bildlichen Redensarten u. s. w. Hat Jemand z. B. die Blüthe und Frucht einer Erbse be-

*) Die neuen Sinneswahrnehmungen bleiben einstweilen außer Betracht.

Digitized by Google

trachtet und sich eine deutliche Vorstellung davon gebildet, und lernt er später die Blüthe und Frucht des Schotenklees, des Besenstrauches u. s. w. kennen, so wird ihm sofort die früher gesehene Erbse einfallen: die Vorstellungen der Blüthen- und Fruchtform hier — der Schmetterlingsblüthe und der Hülsenfrucht — haben die gleichen Formen in der Vorstellung der Erbsenstaude gleichsam angezogen, geweckt, ins Bewußtsein emporgehoben. Diese Pflanzen werden als verwandt erkannt: die hervorstechenden gleichen Eigenschaften machen sich im Bewußtsein neben den ungleichen als etwas Besonderes merkbar, sie constituiren den Familienbegriff der Schmetterlingsblüther. Hört oder liest Jener nun später diesen Familien-Namen und werden ihm dabei auch die beiden Merkmale wieder deutlich bewußt, welche den Inhalt dieses Begriffes ausmachen, so können diese nacheinander die Bilder aller der Pflanzen hervorrufen, an welchen jene Merkmale (Schmetterlingsblüthe und Hülsenfrucht) früher beobachtet wurden. So weckt die Vorstellung einer Art (Species) die allgemeinere der Gattung, der Familie u. s. w., und umgekehrt, das Gedenken eines Klassenbegriffs läßt nach und nach an die untergeordneten Vorstellungen dieses Gebietes denken: das Bewußtsein kann an der Stufenleiter dieser Begriffe aufwärts und abwärts steigen. Ersteres ist jedoch viel leichter als letzteres. (Warum?)

Nach dem ersten Gesetze verknüpfen sich also, wie wir gesehen, die gleichzeitigen, die successiv aufeinanderfolgenden Vorstellungen und sodann auch die, welche sich auf räumlich neben einanderstehende Objekte beziehen, sofern dieselben auch mehr oder weniger zugleich in die Augen fallen.

Unter das zweite Gesetz fallen außer den gleichartigen Vorstellungen auch noch die, welche in dem Verhältniß von Aehnlichkeit und Contrast, von Substanz und Accidenz, von Ursache und Wirkung, von Zweck und Mittel zu einander stehen, kurz alle die, bei denen ein logisches Verhältniß obwaltet.

Ein Zusammenwirken beider Gesetze (oder auch mehrerer Verhältnisse innerhalb ein und desselben Gesetzes) läßt sich leicht an ein paar Beispielen anschaulich machen. Bekanntlich kann man Gedichte bequemer und schneller lernen als prosaische Stücke. Warum? Neben der successiven Aufeinanderfolge der Worte greift dort auch noch die Regularität und Einheit des Tonfalles (Rhythmus) und, wenn die Verse sich reimen, überdies die Aehnlichkeit des Reimklanges ein. — Ein anderes Beispiel bietet sich dar, wenn man, um verwickelte verwandtschaftliche (genealogische) Verhältnisse besser behalten zu können, dieselben in die Gestalt eines übersichtlichen „Stammbaumes" bringt, oder beim Geschichtsunterricht den langen geschichtlichen Verlauf in Landkartenform (als „Strom der Zeit") bildlich darstellt. Das Gesetz der Gleichartigkeit spielt hier freilich eine kaum merkliche Rolle (nur insofern Raumvorstellungen als solche etwas Gleichartiges haben); der Kunstgriff liegt vielmehr darin, dem zeitlichen Nach-einander ein räumliches Neben-einander beizugesellen, oder wie J. H. Fichte sagt, „dem Zerbröckelten das Einheitliche, dem Fließenden etwas Festes unterzulegen, indem das zeitlich Weitauseinandergeworfene und darum dem Ueberblick Sichverwirrende auf ein übersichtliches Raumschema zusammengerückt wird, welches den Vorzug fester Anschaubarkeit hat." — „Das Wichtigste bei diesem

Digitized by Google

Allen ist aber der von Neuem sich bewährende Gesichtspunkt, daß der Geist, eben weil er seinem tiefsten Wesen nach auf Einheit dringendes Denken ist, auch in seinen einfachsten und äußerlichsten Akten keinerlei unverbundenes Aggregat zu dulden vermag, sondern irgendwie organisirend — entweder rhythmisch oder reimweis oder in regelmäßigen Raumschemen — es zu bewältigen trachtet."

Um dieses dem Geiste inwohnende Streben nach Einheit noch deutlicher hervortreten zu lassen und daraus eine tiefere Einsicht in das Wesen des Geistes herzuleiten, hat Fichte daher auch versucht, die genannten zwei Gesetze unter einen gemeinsamen Gesichtspunkt und Ausdruck zu bringen. (S. im Anhange Anmerk. 2.)

Treten wir jetzt dem zweiten Gegenstand unseres Themas näher, dem „Gedächtniß."

Wie schon die Sprache, wenigstens die deutsche, bezeugt, sind Denken und Gedächtniß verwandt. Die Psychologie lehrt, daß die Sprache Recht hat. Besinnen wir uns!

Vorhin wurde gesagt, die beiden Gesetze seien die Gesetze des Denkens, und: Denken sei nichts anderes als Vorstellen. Demnach enthalten jene Gesetze die Bedingungen, unter welchen sich Vorstellungen bilden, unter welchen Etwas vorstellig werden kann. Dieser Ausdruck ist freilich ein wenig zu kurz; es muß ein Wörtchen hinzugefügt werden. Wir haben früher gesehen, daß die ersten Seelenbilder vermittelst der äußeren Sinne entstehen; hier hängt selbstverständlich das Vorstellen von diesen Sinnen und ihrer Beschaffenheit ab und von den Umständen, unter welchen die Objekte vor die Sinne treten. Es entstehen aber auch, wie wir gesehen haben, Vorstellungen von innen heraus, treten von innen an das Licht des Bewußtseins. Jenes unmittelbar durch die Sinne erzeugte menschliche Vorstellen ist nun nicht minder ein Denken als das aus dem Innern der Seele stammende, allein wir wollen uns vor der Hand nur mit diesem letztern befassen, und von diesem wird man den Namen „Denken" wohl ohne Weiteres passiren lassen; auf dieses eben beziehen sich die beiden erwähnten Gesetze.

Bei diesen aus dem Innern auftauchenden Gedankenbildern sind bekanntlich nach der alten Psychologie und nach der allgemeinen Redeweise die Ausdrücke „Erinnerungs-," „Begriffs-," „Urtheils-," „Schlußvermögen" und „Phantasie" im Gebrauch. Die Verschiedenheit dieser Ausdrücke ist von der Verschiedenheit der Denkprodukte hergenommen. Im ersten Falle (bei der Erinnerung) soll eine früher im Bewußtsein gewesene Vorstellung einfach wieder ins Gedenken aufgetaucht sein; in den folgenden Fällen, wo gewöhnlich der Ausdruck „Verstand" gebraucht wird, sind die Produkte, wie man sagt: „Begriffe," „Urtheile," „Schlüsse;" — der „Phantasie" endlich weist man die Erzeugung von neu componirten Vorstellungsbildern zu. Diese Verschiedenheit der Produkte besteht in der That, zumal wenn man an die sprachliche Darstellung derselben denkt. (Eine einfache Vorstellung läßt sich durch ein einziges Wort ausdrücken, ebenso ein Begriff; ein Urtheil aber stellt sich gewöhnlich in einem Satze dar, und ein Schluß erst in mehreren Sätzen; eine neue Phantasie-Vorstellung endlich würde, wenn sie Andern verständlich gemacht werden soll, vielleicht eine lange Beschreibung erfordern). Allein aus dieser Verschiedenheit auf eine Verschiedenheit der erzeugenden Vermögen (Kräfte) und

Digitized by Google

ihrer Gesetze zu schließen, ist eben voreilig und wirklich falsch. Das Richtige ist dies — wie oben eigentlich bereits gesagt worden. —

Die verschiedenen Denkprodukte entstehen allesammt lediglich nach den beiden genannten Gesetzen der äußern und inneren Verwandtschaft, oder nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit und dem der Gleichartigkeit, und zwar so, daß bald beide Gesetze zugleich wirken, bald nur eins allein. — Die einfache Wiedererinnerung kann so oder so vor sich gehen. Stelle ich mir zum Beispiel eine bestimmte Pflanze vor, so kann mir einerseits dabei einfallen, wo ich dieselbe zuerst gefunden habe, oder an welchem Tage es geschah, oder wer damals gerade bei mir war, — alles nach der Regel der Gleichzeitigkeit. Andererseits können mir die andern Species der Gattung, zu welcher jene Pflanze gehört, oder die andern Gattungen ihrer Familie in die Erinnerung treten, oder, falls die Pflanze mir bisher unbekannt war, so treten mir vielleicht bei ihrer Betrachtung besonders die Merkmale lebhaft ins Bewußtsein, welche ihren Familiencharakter ausmachen und ich komme zu dem Urtheil oder dem Schlusse: sie gehöre eben zu der und der Familie. Oder anders noch: wenn es unter ihren Verwandten viele gibt, welche, wie mir bekannt, ätherische Oele enthalten oder Giftstoffe, so mache ich den Wahrscheinlichkeitsschluß, d. h. es tritt mir die Vorstellung in den Sinn, in dieser Pflanze könnten wohl ebenfalls ätherische oder giftige Stoffe sich finden, — alles nach der Regel der Gleichartigkeit. Und endlich bei sog. Phantasie-Erzeugnissen, z. B. wenn ein Maler ein Geschichtsbild sich denkt, das er ausführen will: da sammeln (wecken) sich die Theilvorstellungen theils nach dem einen, theils nach dem andern Gesetze, wie Jeder leicht findet, wenn er eine solche Gedankencomposition (z. B. das Bild Lessing's: Huß vor dem Scheiterhaufen) psychologisch analysirt.

Im Vorstehenden haben wir alle wichtigen seelischen Vorgänge, welche der Intelligenz (dem Denken) angehören, betrachtet; freilich mehr nach ihrer instinktiven Seite, d. h., wie sie gleichsam auch unwillkürlich vor sich gehen. Tritt der Wille, die Absicht hinzu, so wird das gewöhnliche Wahrnehmen zum Beobachten, das instinktive Erinnern gestaltet sich zum absichtlichen Besinnen, Ueberlegen, wissenschaftlichen Denken, und endlich das Componiren neuer Vorstellungen aus alten durch die sog. Phantasie (das z. B. im Traum gar absonderliche Wege geht) tritt jetzt in den Dienst sowohl der Wissenschaft als ganz besonders in den der Kunst in ihren vielerlei Formen. Aber neue Gesetze kommen bei diesen absichtlichen Denkthätigkeiten nicht in Anwendung; die Grundgesetze sind und bleiben die beiden genannten, das der Gleichzeitigkeit und das der Gleichartigkeit. Wo steckt nun das Gedächtniß? Wir haben seinen Namen bisher nicht gebraucht. Ist es vielleicht hinter einem der vorgekommenen Ausdrücke versteckt? Was ist denn eigentlich das Gedächtniß?

Unter Vermächtniß verstehen wir bekanntlich die Summe der Dinge, die Einem vermacht werden: der Sprache nach ist also Gedächtniß die Summe dessen, was Einer bisher gedacht hat, sein gesammtes Capital an Vorstellungen nebst ihren Verbindungen, — nur denken wir zugleich die Möglichkeit hinzu, daß diese Vorstellungen nach gewissen Gesetzen reproducirbar sind, wie auch bei Vermächtniß daran zu denken ist, daß der Erbe über sein Besitzthum (innerhalb der gesetzlichen Gren-

Digitized by Google

zen) frei schalten und walten kann. Das „Gedächtniß" also ist kein besonderes, „Vermögen" sondern die Summe der erzeugten Denkprodukte, die Gesammtheit der einmal im Bewußtsein gewesenen Vorstellungen, freilich nicht etwas „Ruhendes" im Geist, sondern und mit H. J. Fichte zu reden — „der Geist selber mit den von ihm selbstthätig angeeigneten Anlagen (den angeeigneten Vorstellungen) zu bestimmter Vorstellungsthätigkeit"; — oder um ein anderes, noch deutlicheres Wort Fichte's zu brauchen: „Was man „Gedächtniß" nennt, ist nicht die Summe von passiv zurückgebliebenen „Vorstellungsresten", auch nicht ein „Schacht des Geistes", in dem die Vorstellungen „einverleibt" ruhen, sondern es ist ein System bestimmter Anlagen seiner Vorstellungsthätigkeit, welche unter gegebenen Bedingungen zur neuen Produktion des Angeeigneten angeregt werden kann und so die alte (vergessene) Vorstellung neu erzeugt." —

Bevor wir in die Untersuchung über das Gedächtniß genauer eingehen, wolle sich der Leser eine kurze rekapitulirende Zusammenstellung der aus der bisherigen Betrachtung gewonnenen Resultate gefallen lassen. Er wird dann der weitern Untersuchung desto sicherer folgen können.

Wir sagten früher, das „Denken" ist nichts anderes als ein Vorstellen, Intelligenz bezeichnet die Vorstellungsthätigkeit des Geistes, (wie „Gemüth" die Gefühlsthätigkeit und „Wille" die Begehrungs- und Verabscheuungsthätigkeit). Die Vorstellungsthätigkeit des Geistes äußert sich nach zwei Richtungen: aneignend und producirend.

Das aneignende Vorstellen umfaßt wiederum eine doppelte Aktion: das „Fassen" und das „Behalten", oder das Wahrnehmen und Einprägen. Was wir hier in dem aneignenden Vorstellen für die Betrachtung in zwei Aktionen zerlegen, ist übrigens begrifflich nicht zweierlei, sondern eben ein Fassen, ein Aneignen. Was man faßt — mit der Hand oder mit einer Geisteskraft — das wird auch behalten, festgehalten, so lange das Fassen dauert, so lange man den Gegenstand nicht los läßt. Und was recht und gut gefaßt ist, das wird auch recht und gut behalten; je besser das Fassen, desto besser das Behalten. (Man verstehe die Worte nur recht wörtlich, d. h. man folge nur den Fingerzeigen der Sprache — dieser vorausschreitenden naturwüchsigen Philosophie — so ist man auf dem sichersten Wege auch zur nachfolgenden wissenschaftlichen Philosophie. Bei dem Wort „Fassen" darf man indeß nicht bloß an das erste, vielleicht sehr eilige Auffassen mit den äußern Sinnen denken. Was hinzukommen kann und muß, um das Fassen zu einem rechten, zu einem Erfassen, und somit das Halten zu einem Behalten, zu einem Einprägen zu steigern, wird sich weiter unten deutlich zeigen lassen).

Die andere Richtung der Vorstellungsthätigkeit des Geistes, die producirende, läßt sich ebenfalls in ein doppeltes zerlegen: in eine „wiederherstellende" (Erinnern, Reproduciren) und in eine „umbildende" (durch die sogenannte Einbildungskraft, Phantasie). Vermittelst jener aneignenden Vorstellungsthätigkeit verwandelt der Geist die gefaßten Vorstellungen in selbständig ihm angehörende Vorstellungen, in Vorstellungstriebe, oder treibende Vorstellungen; aber zugleich wird damit das im Bewußtsein Stehende einer allmähligen Verdunkelung entgegengeführt. Die producirende Richtung in ihrer zwiefachen Gestalt des

Digitized by Google

„Wiederherstellens" und „Umbildens" (durch die sog. Erinnerungs- und die sog. Einbildungskraft) ruft umgekehrt das Verdunkelte von Neuem ins Bewußtsein; denn auch die Phantasie-Thätigkeit ist nichts anderes als eine andere Form der „Erinnerung", indem sie die „alten" Vorstellungen lediglich zu neuen Combinationen erhebt.

Wir haben ferner gesehen, daß das Reproduciren der Vorstellungen (in seiner Doppelgestalt des „Erinnerns" und „Umbildens") nach zwei Gesetzen erfolgt, nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit und dem der Gleichartigkeit, d. h., daß eine jetzt bewußte Vorstellung sowohl solche vergessene Vorstellungen wieder ins Bewußtsein rufen kann, die ihr gleichartig sind, als auch solche, die früher zu gleicher Zeit mit ihr vorstellig waren.

Im Anschluß an den letztern Satz wollen wir nun in unserer Untersuchung zu etwas Neuem fortschreiten.

Es ist von selbst klar, daß die Vorstellungen, welche sich als gleichartige oder gleichzeitige ins Bewußtsein emporziehen können, so oder so auf eine geheime Weise miteinander verbunden sein müssen. Die beiden Gesetze, welche vorhin Reproduktionsgesetze genannt wurden, können daher mit demselben Rechte Verbindungs- oder Association sgesetze heißen. Dem Warum dieser Verbindung nachzufragen ist hier nicht unsere Aufgabe; wir haben nur die Thatsache zu merken, die Thatsache, daß die Vorstellungen, wie sie in der Seele auf die eine oder die andere Weise miteinander verbunden sind, auch auf die eine oder andere Weise sich gegenseitig ins Bewußtsein rufen.

Nun haben wir vorhin gehört, daß (nach Fichte) das „Gedächtniß" nichts anderes ist als der Geist selbst, oder da hier nur die Denkpartie des Geistes zu betrachten ist — der intelligible Geist, die Intelligenz selbst. Erklärt man nun den Begriff „Denken" als die Thätigkeit der Intelligenz als die Bewegung der Vorstellungen, so würde „Gedächtniß" etwa den ruhenden Zustand des Geistes bezeichnen, die stille Seite der Intelligenz, die unbewegten Vorstellungen. Die Worte „ruhend", „still", „unbewegt" sind indeß in diesem Falle doch nicht ganz an ihrer richtigen Stelle. Denn wenn man auch von den Vorstellungen in ihrem unbewußten Zustande wenig wissen kann, so läßt sich doch bald so viel merken, daß sie wohl eben so wenig in eigentlicher Ruhe verharren als die Wassertropfen tief unten im Meere. Der Ausdruck „Gedächtniß" ist gebildet aus dem Particip der Vollendung des Verbs „Denken". Bezeichnet letzteres die Intelligenz in demjenigen Zustande, wo sie damit beschäftigt ist, sich Vorstellungen zu bilden, wo sie sich Etwas vorstellt, so bezeichnet „gedacht" diesen Proceß in seiner Vollendung, oder die bereits gebildeten Vorstellungen. „Gedächtniß" also ist, wie wir auch oben schon sagten, die Summe des Gedachten. „Denken" wollen ohne „Gedächtniß" heißt mithin gehen wollen, wenn das Gehen noch nicht gelernt worden ist, — es ist der Punkt und Zustand, wo eben die Intelligenz des neugeborenen Kindes anhebt. Wer Viel und Vielerlei im „Gedächtniß" d. i. gedacht hat, der kann auch Viel und Vielerlei denken; wer des Gedachten wenig hat, vermag auch wenig Neues zu denken: wer da hat, dem wird gegeben, auf daß er die Fülle habe.

Das Wie des Denkens, der Gedankengang, wird bestimmt durch dieselben beiden Gesetze, wonach das bereits Gedachte unter sich verbunden ist die Pro-

Digitized by Google

duktionsgesetze sind eben die Verbindungs- (Associations-) Gesetze: die Gesetze des „Denkens" sind die Gesetze des „Gedächtnisses."

Zwischen „denken" und „Gedächtniß" haben wir also bisher keinen andern Unterschied gefunden, als daß Jenes, so zu sagen, die thätige und dieses die ruhende Intelligenz bezeichnet, also zwei Seiten oder Zustände ein und derselben Sache, zwei unterschiedliche, aber nicht zwei getrennte Zustände, indem jeder derselben jeden Augenblick bereit ist, in den andern überzugehen. Man könnte diese beiden auch vergleichen mit der Stellung und der Aufgabe, die Mann und Weib in dem Familienhaushalt einnehmen: der Mann, das „Denken" repräsentirend, muß schaffen und erraffen, von außen und von innen Neues produciren; das Weib dagegen hält das Erworbene sorglich zusammen, sucht zu erhalten und zu bewahren, ist also in seiner Weise nicht minder thätig als der Mann. Ohne Bild: Denken und Gedächtniß gehören unzertrennlich zusammen; erst ihre Vereinigung, ihre Einheit ist die rechte Intelligenz.

Daß aber nach den zwei Seiten hin, im Erwerben und Behalten, die nämlichen Gesetze walten, wird auch im Großen des Menschenlebens abbildlich bezeugt, indem es ja eine bekannte These ist: Kirche und Staat, Haus und Geschäft, Sitte und Zucht, kurz Alles, was im menschlichen Leben ins Dasein tritt, wird am Besten auf dem Wege conservirt, auf dem es erzeugt wurde und zu gedeihlichem Stande kam, — eine Wahrheit, die freilich der falsche „Conservatismus" nicht minder ignorirt als der falsche „Fortschritt", weshalb diese Antipoden auch stets im Streit liegen und endlich sich gegenseitig auffressen.

Sollte aber zwischen „Denken" und „Gedächtniß" in der That kein anderer Unterschied vorhanden sein als der, welcher vorhin namhaft gemacht wurde? Nach der Redeweise, wie man auf dem pädagogischen Gebiet jene Ausdrücke gebraucht, scheinen doch noch andere Differenzen vorhanden zu sein. Man spricht z. B. von einem „gedächtnißmäßigen" Lernen und von einem „verstandesmäßigen", und will offenbar damit zwei verschiedene Arten des Lernens bezeichnet haben; ja man spricht manchmal so, daß „Gedächtniß" und „Denken" fast einen diametralen Gegensatz zu bilden scheinen. Wie ist ihm denn nun?

Zur weitern Erkundigung über die Natur des „Denkens" und des „Gedächtnisses" und ihr Verhältniß zu einander, wollen wir jetzt die unterrichtliche Pflege der Intelligenz, die schulmäßige Bildung des Denkens und des Gedächtnisses näher betrachten. Es wird aber räthlich sein, zuvor einige gangbare Irrthümer auf diesem Gebiete zu beleuchten.

Die alte Psychologie und die landläufige Redeweise überhaupt faßte bekanntlich das „Gedächtniß" als eine besondere, selbständige Seelenkraft, ebenso den Verstand als gesonderte Denkkraft, so etwa, wie wir auch von einer besondern Muskelkraft der Arme oder der Beine reden. Wenn man die Muskelkraft der Arme z. B. in Absicht auf das Heben und Tragen von Lasten üben will, so macht es bekanntlich keinen Unterschied, ob man Eisen oder Steine, Holz oder Wolle heben und tragen läßt; hat sich die Hebe- oder Tragkraft an irgend einem Gegenstande gestärkt, so hat sie sich überhaupt d. h. für das Heben und Tragen jedes andern Dinges gestärkt. Wer 100 ℔ Eisen tragen kann, kann auch 100 ℔ Holz tragen, sofern im letztern Falle nicht das Volumen und die Gestalt des Holzkörpers das Tragen erschweren. Aehnlich dachte man sich auch die Uebung des „Gedächt-

Digitized by Google

nisses" und des „Verstandes". Ist der Verstand — sagte man — z. B. an der Mathematik oder an der Grammatik geschärft worden, so ist er überhaupt geschärft, wie das Messer, wenn es seine Schneide empfangen hat, eben zum Schneiden für beliebige Dinge gebraucht werden kann. Ebenso dachte man sich die Pflege des „Gedächtnisses". So war die pädagogische Anschauung nach der alten Psychologie wenigstens im Großen und Ganzen beschaffen, was deutlich daraus hervorgeht, daß nicht selten auf den Lektionsplänen der Schulen sowohl gesonderte „Gedächtniß"- als gesonderte „Denkübungen" figuriren. Die einen Uebungen aber wie die andern sind — in der bezeichneten Absicht vorgenommen — so zu sagen sinnlos, beruhen auf psychologischem Aberglauben. Wohl wirkt es auf den Geist überhaupt disciplinirend, bildend ein, wenn derselbe an irgend einem Gegenstand, zumal an einem solchen, worin viele und mancherlei Bildungselemente stecken, tüchtig geschult wird; allein dies darf nicht so verstanden werden, als ob Einer, der in der Landwirthschaft sich Kenntnisse und Verstand erworben habe, nun auch in der Theorie der Musik, oder in der Pädagogik, oder in der Theologie Verstand besitze. Auf einem Gebiet, wo Jemand keine Kenntnisse erlangt hat, da besitzt er auch keinen Verstand d. i. keine Einsicht, kein Urtheil. (Ueber das, was überhaupt der Bildung zu gute kommt, wenn auch bloß Ein Lerngegenstand tüchtig getrieben worden ist, wird bei einer spätern Gelegenheit eingehend zu reden sein).

Treten wir jetzt in die Untersuchung über die Bildung der Intelligenz nach ihren beiden Seiten hin ein.*)

Die Intelligenz bethätigt sich, wie wir wissen, darin, daß sie Vorstellungen bildet und dieselben (behufs weiterer Produktion) festhält. Die Pflege der Intelligenz geschieht nun vorab so, daß dem Geiste vermittelst der Sinne neue Vorstellungen von außen her zugebracht werden, sei es unmittelbar (durch Vorzeigen der Objecte) oder mittelbar (z. B. durch Lesen oder Erzählen u. s. w.). Das Resultat dieser Pflege ist Vermehrung der Vorstellungen, Bereicherung der Kenntnisse, Erweiterung des äußeren Umfanges der Intelligenz. (Von dieser Bildung der Intelligenz ist in dieser Abhandlung nicht weiter zu reden.) —

Ein zweite Art der Pflege besteht darin, die erworbenen Vorstel-

*) Der Leser wolle nicht vergessen, warum hier von der Pflege des Denkens und des Gedächtnisses gehandelt wird, nämlich lediglich deshalb, um daraus einen neuen Blick in die Natur dieser beiden Seiten der Intelligenz und in ihr Verhältniß zu einander zu gewinnen. Wäre die Pflege des Gedächtnisses das Thema unserer Betrachtung, so würde natürlich auch von mancherlei Hindernissen und Hülfsmitteln des Behaltens zu reden sein, so in letzterer Beziehung namentlich von dem so einflußreichen Moment des Interesses an der zu lernenden Sache, worauf z. B. die treffliche Bemerkung Jean Paul R's sich gründet: „Das beste Wörterbuch — und Sprachbuch — ist ein Lieblingsbuch." In der hier begonnenen Reihe von psychologischen Abhandlungen werden seiner Zeit die mancherlei Hindernisse und Hülfsmittel des Einprägens ausführlich zur Sprache kommen

Auf Eins möchte ich aber im Vorbeigehen doch aufmerksam machen, weil es in eine in diesen Blättern angeregte Controverse (über den Gebrauch der bibl. Bilder) einschlägt. Bekanntlich wohnt den Vorstellungen des Gesichts eine stärkere „Kräftigkeit" bei als denen des Geruchs und Geschmacks auch behält wohl bei den meisten Menschen das Gesicht besser als das Gehör. So läßt sich auch eine Vorstellung fester einprägen, wenn man Auge und Ohr zusammen wirken läßt, wie es z. B. geschieht, wenn der Lehrer ein vorgesprochenes Wort, das die Schüler merken sollen, zugleich an die Wandtafel schreibt. Sollte durch diese beiden psychologischen Thatsachen nicht auch etwas Licht auf die Bedeutung der Bilder beim bibl. Geschichtsunterricht fallen? —

Digitized by Google

lungen noch einmal ins Bewußtsein zu stellen (zu repetiren), sei es durch unmittelbare Vorführung der Gegenstände oder durch Erzählen, Lesen u. s. w. Dies kann aber in doppelter Absicht geschehen.

Die erste Absicht zielt auf das eigentliche „Denken" (im engern Sinne), nämlich dahin, die bereits erworbenen Vorstellungen noch mehr aufzuhellen, sie klarer, deutlicher zu machen. Hier gilt es also für den Schüler, den Gegenstand (z. B. eine Pflanze oder eine geschichtl. Person oder ein Ereigniß u. s. w.) aufmerksamer zu beobachten, schärfer zu durchforschen, ihn mit andern zu vergleichen hinsichtlich des Aehnlichen und Unähnlichen, andere gleichartige oder contrastirende Gegenstände aufzusuchen u. s. w. Die Haupt-Resultate dieses unterrichtliche Verfahrens sind; das betrachtete Objekt ist jetzt mit viel schärferen Umrissen ins Gedenken eingetreten, die Vorstellung von demselben ist lichter, deutlicher geworden; ferner haben sich durch die Analyse des Gegenstandes nach seinen Eigenschaften, Zuständen, Thätigkeiten und Verhältnissen die Theilvorstellungen von diesen Eigenschaften, Zuständen u. s. w. bestimmter ausgesondert und abgegrenzt; ferner noch wurde jetzt Manches wahrgenommen, was früher der Betrachtung entgangen war, es sind also auch wirklich neue Vorstellungen gebildet, die Intelligenz ist bereichert worden; indem weiter dabei von selbst einfiel oder absichtlich darnach gesucht wurde, wo anderswo ähnliche oder contrastirende Eigenschaften, Zustände, Thätigkeiten und Verhältnisse zu finden sind, entstand ein Austausch, ein Verkehr mit anders woher erworbenen Vorstellungen, wodurch auch diese heller, deutlicher werden mußten u. s. w.; endlich aber wurde auch nach der Seite des Gedächtnisses etwas erzielt, auch wenn es nicht zunächst in der Absicht lag: indem nämlich alle mit diesem Gegenstande verbundenen Theilvorstellungen wieder ins Bewußtsein gestellt, repetirt wurden, prägten sie sich auch fester ins Gedenken ein, sie wurden memorirt, und zwar in doppelter Weise, einmal wird jede einzelne Vorstellung schon für sich fester eingeprägt und zur Reproduktion fähiger gemacht, wenn sie wiederholt bewußt wird, sodann aber trat dieselbe mit manchen andern in Verbindung, und diese Verbindungen sind, wie wir früher gesehen haben, eben Gedächtnißbande d. h. Mittel zur leichtern Reproduktion.*)

Die andere Absicht, wenn zur Pflege der Intelligenz bereits erworbene Vorstellungen wieder ins Bewußtsein gestellt werden, geht auf das, was bei der vorgeschriebenen Lehr-Operation als letztes Resultat genannt wurde und gleichsam von selbst zufiel: sie zielt auf festeres Einprägen der Vorstellungen, also, wie man sagt, auf Pflege des „Gedächtnisses". Ein festeres Einprägen geschieht, wie vorhin erwähnt wurde, einfach schon dadurch, daß die einzelne Vorstellung gleichsam für sich wiederholt in's

*) Hier müßte eigentlich ein Unterrichtsbeispiel stehen, das den so eben abstrakt beschriebenen Vorgang veranschaulicht, also etwa die Beschreibung und genaue Betrachtung einer bibl. Geschichte. Da dies aber zu viel Raum in Anspruch nehmen würde, so muß dem Lehrer überlassen bleiben, selbst sich ein solches Beispiel aufzustellen. Wer von psychologischen Untersuchungen den rechten Nutzen haben will, darf überhaupt nie unterlassen, an allen Stellen, wo in der Darstellung das veranschaulichende Exempel fehlt, sich selber dieses herbeizuschaffen und genau zu betrachten, und das nicht bloß, sondern überhaupt auf allen Punkten die aufgestellte Theorie an seinen eigenen Erfahrungen zu prüfen. In der Anregung zu dieser Durchmusterung der eigenen psycholog. Wahrnehmungen und der dadurch erworbenen Befähigung zu genauerem Beobachten liegt vielleicht der Hauptnutzen bei dem Studium psychologischer Schriften für den prakt. Schulmann.

Digitized by Google

Bewußtsein gestellt wird. Eine Person, die man oft gesehen, ein Ort, eine Gegend, wo man häufig gewesen ist, ein Instrument, das man manchmal betrachtet hat: deren Bilder sind bekanntlich dem Gedenken tief und fest eingedrückt; und wenn ein Name oder eine Zahl sicher gemerkt werden soll, so spricht man sie wiederholt aus oder schaut ihr geschriebenes Bild wiederholt an. Alle Vorstellungen, und zwar auch (scheinbar) isolirte, die unmittelbar oder mittelbar wiederholt ins Bewußtsein getreten sind, haben sich dem Gedenken fester eingeprägt; was aber dem Gedenken fester eingeprägt ist, kann auch leichter wieder in die Erinnerung emporsteigen, es liegt gleichsam wie das, was kurz vorher gesehen oder gehört wurde, näher an der Oberfläche des Bewußtseins, es ist nicht bloß ein sicheres, sondern auch ein freieres, nutzbareres Besitzthum der Seele geworden. Auch ein Memoriren (scheinbar) isolirter Vorstellungen ist mithin schon eine Förderung der Intelligenz, die Reproduktion derselben ist wenigstens möglich, wenn man sich ihrer erinnern will. Ein Anderes ist es aber mit dem Erinnern, was gleichsam von selbst geschieht, wo die früher erworbenen Vorstellungen sich, so zu sagen, ungerufen ins Bewußtsein stellen. Das Denken, bei dem die Reproduktion einer jetzt zu gebrauchenden Vorstellung einen besondern Willensakt, ein besonderes Besinnen nöthig macht, ist aber ein höchst ungelenkes und lahmes, eine Arbeit, wobei nicht viel geschafft wird. Es ist damit wie mit einem Fußgänger oder einem Weber, der bei jeder Bewegung der Beine, der Arme und Hände sich erst besinnen müßte, welcher Muskel jetzt an die Reihe käme, und wie er denselben durch die Bewegungsnerven anzustoßen hätte, damit er seine Schuldigkeit thue; — oder wie wenn ein angehender Klavierspieler ein schweres Musikstück vornehmen wollte, aber bei jeder einzelnen Note erst sich besinnen müßte, wo die entsprechende Taste zu finden sei, und wenn sie glücklich gefunden, nun wieder überlegen müßte, welcher Finger jetzt zu gebrauchen wäre; — oder wie wenn nach alter Manier ein Schüler eine Abhandlung schreiben soll, und er nun, obgleich bereits ein paar Federn sammt den Nägeln an den Fingern zerkaut sind, dennoch nicht viel aufs Papier bringt, weil trotz alles Rufens die hierhergehörigen Vorstellungen nicht kommen wollen, oder, wenn sie ja kommen, der passende Ausdruck ausbleibt, oder, falls auch dieser endlich sich einstellt, plötzlich ganz ungerufen der Gedanke an das erst gestern gefundene Vogelnest mit allem interessanten und wichtigen Beiwerk dazwischenfährt, so daß nun durch diesen hereinpolternden Eindringling die Abhandlungsvorstellungen wie aufgescheuchte Vögel weit, weit wegfliegen und ungeachtet alles spätern Lockens doch nicht wiederkehren wollen.

Bei einem Denken, das etwas schaffen soll, müssen die einschlägigen Vorstellungen ungerufen sich einstellen, so daß dem Besinnen nur übrig bleibt, unter ihnen die richtigeren und passenderen auszuwählen. Wenn der allgemeine Entschluß gefaßt, der Geist auf irgend ein Gebiet des Nachdenkens hingerichtet ist, so müssen die dort erworbenen Erfahrungen und Beobachtungen zusammt dem sprachlichen Ausdrucke nach und nach aus allen 32 Windrichtungen wie durch 32 geöffnete Schleusen ins Bewußtsein hereinströmen. Wie das Auge, wenn man sich auf einen erhöhten Punkt gestellt hat, sofort eine große Fläche des Gesichtskreises auf ein Mal überschaut, und es nur einer ganz kleinen Achsendrehung bedarf, um wieder eine neue große Strecke zu übersehen und die dort ausgebreitete Fülle der

Digitized by Google

einzelnen Objekte, der Berge, Wälder, Wiesen, Häuser u. s. w. in seinen Spiegel aufzunehmen: so muß auch bei dem fruchtbaren Denken die im Innern angelegte Welt dem sinnenden Geistesauge, dem Bewußtsein, offen stehen, vor ihm ausgebreitet liegen. Was dort die äußeren Dinge mit ihren einzelnen Eigenschaften, Zuständen, Thätigkeiten und Verhältnissen sind, das sind hier, beim geistigen Horizont, die Gesammt- und Theilvorstellungen. Was dort räumlich zusammengeordnet, räumlich näher oder entfernter verbunden, aneinander gereihet ist, so daß das Auge nur dieser Ordnung zu folgen, dem Bande dieser Reihen nachzugehen hat, um nach und nach Alles an seinem Blicke vorübergehen zu lassen: so sind die Vorstellungen im Seeleninnern vermöge der wunderbaren Natur des Geistes ebenfalls fein zusammengeordnet, unter einander enger oder loser verbunden und aneinandergereihet, so daß, wenn nur eins dieser Gedankenbilder ins Licht des Bewußtseins tritt und sodann das Signal erhält, auch die verbundenen Bilder herzurufen, nun dieselben sofort in geschlossener Reihe herbeieilen. Wie der elektrische Strom an dem Leitungsdraht hinläuft in weite Fernen, so bewegt sich das Licht des Bewußtseins schneller noch oder auch langsam an den leitenden geheimnißvollen Verwandschaftsbanden fort, wodurch die Vorstellungen im Geiste nach allen Richtungen hin zusammengefügt sind. Dieser Bande sind zwar, wie mehrfach erwähnt, nur zwei — die beiden Associations-Gesetze — allein da sie von jeder einzelnen Vorstellung aus zu allen in ihrem Verwandtschaftskreise liegenden hingehen, so stellt der Zusammenhang der Gedanken ein so höchst complicirtes Gezweig dar, daß die complicirte Figur einer krausen Baumkrone immer nur ein höchst dürftiges Abbild davon ist, oder eigentlich nur das Abbild eines einzigen Gedankenganges, eines einzigen Ueberlegungsaktes. In dem letzteren Sinne ist dieses Bild in der That recht brauchbar, indem man die logische Ordnung einer Abhandlung bekanntlich am besten in der Form eines in Aeste und Zweige auslaufenden Gedanken-Stammbaumes anschaulich machen kann. Dichterisch schön, wie sachlich zutreffend schildert auch Göthe im „Faust" die Bewegung der Vorstellungen beim Nachdenken:

„Es ist mit der Gedanken-Fabrik
Wie mit einem Weber-Meisterstück:
Wo Ein Tritt tausend Fäden regt,
Die Schifflein herüber, hinüber schießen,
Die Fäden ungesehen fließen,
Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt."

Beim Wiederhervorrufen bereits erworbener Vorstellungen darf und kann also die Haupt-Absicht nicht dahin gehen, einzelne Vorstellungen isolirt fester einzuprägen. Es muß vielmehr eine Pflege der Gedankenbewegung gemeint werden, die hauptsächlich gleichsam unbefohlen und doch in richtigen Bahnen vor sich gehen kann. Bei der Herstellung dieses Gedanken-Weber-Meisterstücks handelt es sich vornehmlich darum, daß die Vorstellungen zusammt den „tausend Verbindungen", welche unter ihnen bestehen, im Gedenken befestigt werden. Diese „tausend Verbindungen" gruppiren sich aber, wie mehrfach gesagt, in zwei Hauptarten, in solche nach der äußeren und in solche nach der inneren Verwandtschaft der Vorstellungen.*)

*) In ähnlicher Weise hat man versucht, die sämmtlichen Wirkungskräfte, welche die Körperwelt gestaltet haben, auf die Dreizahl (Anziehungs-, Dehn- und Polarkraft) zurückzuführen. (Vgl. „die Dreieinigkeit der Kraft" von Prof. Ohm, Nürnberg 1860). Ein

Digitized by Google

Sehen wir nun an einem Beispiel, wie das Wiederauffrischen, das ist zugleich das festere Einprägen der Vorstellungen, vor sich geht, und zwar zuerst nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit und dann der Gleichartigkeit. Wir wählen ein Beispiel aus der Mathematik, weil die mathematischen Vorstellungen die einfachsten sind: das sog. Einmaleins und zwar im Zahlenkreise von 1—20.

Gesetzt, der Lehrer habe die Zahlen in diesem Kreise so weit mit den Schülern behandelt, daß diese ihrer behufs des einfachen Zählens mächtig sind, d. h. daß sie auf ein Vorzeigen einer gewissen Zahl von Gegenständen angeben können: das sind 8, 14, 20 ꝛc. Dinge. Gesetzt nun weiter, er wolle ihnen jetzt das Einmaleins mit 2 innerhalb dieses Zahlenkreises verständlich machen und sicher einprägen. Er macht etwa 2 Striche und wieder 2 Striche an die Wandtafel: die Schüler zählen richtig zusammen = 4 Striche. Nun zeichnet er 3 mal 2, dann 4 mal 2 Striche hin: die Schüler summiren wieder selbständig = 6, 8, 10 u. s. w. Ist dieses wiederholt geschehen, so kann den Schülern die Sache klar sein. Jetzt geht's ans Einprägen und zwar, wie wir annehmen wollen, nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit. Der Lehrer läßt die Schüler, indem sie die Zeichen auf der Wandtafel ansehen, sprechen: 2 mal 2 ist 4, 3 mal 2 ist 6 u. s. w. bis 10 mal 2 ist 20; und dieses wird etwa so lange fortgesetzt, bis sie diese 10 Sätze auswendig hersagen können. Dieser Lernvorgang scheint sehr einfach und ist es auch wirklich; dennoch kann die psychologische Analyse ein Mehrfaches in ihm aufzeigen. Erstlich memoriren die Schüler die Gesichtsbilder, die dort reihenweise auf der Tafel räumlich zusammengestellt sind, und zwar nicht nur die Bilder in ein und derselben Reihe, sondern auch sämmtliche 10 Reihen in ihrem Zusammenhang. Zum Andern memoriren sie die Gehörvorstellungen, die sprachlichen Zeichen für die Gesichtsbilder, die Worte, aber nicht bloß die isolirten Worte, sondern auch ihre Verbindung und zwar wiederum jene zwiefache, die Reihenfolge der Worte im Satze und die Reihenfolge der Sätze selber. Zum dritten geschieht etwas, worauf wir unten zurückkommen müssen: es wird die Verbindung zwischen den Gesichtsvorstellungen und den Gehörvorstellungen oder zwischen den Zahlen und den entsprechenden Worten memorirt, was allerdings schon beim ersten Zählenlernen geschah, aber hier doch (unvermerkt)wiederholt wird.

Die erste dieser drei memorirten Verbindungen, die der Striche oder sichtbaren Zahlzeichen — welche räumlich dicht zusammenstehen und daher fast zu gleicher Zeit ins Auge fallen — gehört unter das Gesetz der Gleichzeitigkeit (der zeitlichen Reihenfolge); die zweite, die der Worte, wie leicht zu erkennen ist, ebenfalls; die dritte, die zwischen den Zahl- und Wortvorstellungen, auch.

Wie aber geschieht die Einprägung dieses Einmaleins-Stückes nach der andern Weise, nach dem Gesetz der Gleichartigkeit?

Nachdem der Lehrer, wie auch vorhin geschah, die Summen 4, 6, 8 bis 20 (Striche) aus den Summanden 2 + 2; 2 + 2 + 2 u. s. w. vor den Augen der Schüler anschaulich hat entstehen lassen, und es sich jetzt darum handelt, diese Operationen sammt ihren Resultaten fest einzuprägen, läßt er nun nicht, wie dort, die 10 Sätzchen in der äußern Reihen-

anderes Gleichniß der vielgestaltigen Gedankenbilder und der sie erzeugenden einfachen Gesetze findet sich in den mannichfaltigen Formen der Pflanzenorgane, welche sich ebenfalls in zwei Hauptformen gruppiren, in die des Längentriebes (Stengels) und die des Seitentriebes (Blattes). (Vgl. Goethe's „Metamorphose der Pflanzen.") —

Digitized by Google

folge wiederholen, sondern durcheinander; er fragt etwa (aber stets in der Form des Summirens): wie viel ist 2 + 2 + 2 + 2 + 2? oder 2 + 2 + 2? u. s. w. — wobei es nicht darauf ankommt, daß die Schüler möglichst schnell die Antwort sagen, sondern daß sie, wie der Lehrer langsam die Summanden vorspricht, sie ihrerseits im Zusammenzählen mit seinem Sprechen Schritt halten und die Summe richtig angeben. Die Thätigkeit des Schülers soll nichts anderes als ein wiederholtes Addiren sein, und damit es eben nur dieses, aber kein sog. Auswendiglernen sei, darum weicht der Lehrer beim Fragen von der Reihenfolge der Sätze ab und läßt durch das langsame Vorsprechen dem Schüler Zeit zum Ueberlegen. Hierauf wird die Sache — das Entstehen der Summen aus den Summanden — von einer andern Seite angefaßt, und zwar in der Form des Subtrahirens. Der Lehrer fragt: Wie viel bleibt übrig, wenn man von 4 Strichen 2 Str. wegnimmt? dann nochmals 2? — wenn von 6 Strichen 2 und nochmals 2 weggenommen werden? u. s. w. Nachdem das Subtrahiren in der bezeichneten Reihenfolge und durcheinander vorgenommen ist, wird eine dritte Form der Betrachtung und des Ausdrucks, die der Multiplikation, eingeführt. Der Lehrer sagt: || + || + || ist 3 mal 2; wie viel ist's zusammen? — wie viel ist 4 mal 2? 5 mal 2? u. s. w. Wenn diese Uebung in der natürlichen Reihenfolge, wie umgekehrt und durcheinander (unter ruhigem Besinnen) durchgenommen ist, sodann noch die Subtraktion in der multiplikativen Ausdrucksweise ein wenig geübt wurde, (z. B. wie viel bleibt übrig, wenn man von 8 ein mal 2, 2 mal 2, 3 mal 2 wegnimmt? u. s. w.) tritt endlich noch die vierte Betrachtungsform, die Division (im Sinne des Enthaltenseins, nicht des Theilens) auf. Frage: 6 ist wie viel mal 2? 8 ist wie viel mal 2? u. s. w. Oder: Wenn ich 6 Aepfel in der Tasche habe, wie viel mal 2 Aepfel sind dann darin (enthalten)? u. s. w. Oder: Wie viel mal 2 Pfenninge muß man nehmen, um 10 Pf. zu haben? u. s. w.

Die Sache, welche die Schüler bei diesen 4 Operationen besehen sollten, ist das Entstehen der Zahlen (Summen, Produkte) aus den einzelnen gleichen Summanden; es geschah in der Art, daß vor ihren Augen jede Summe in doppelter Weise (durch Addition und Multiplikation) gebildet, und das Gebildete wiederum in doppelter Weise (durch Subtraktion und Division) in seine Elemente aufgelöst wurde. Das letzte Lernziel war: die einzelnen Resultate (Produkte) nebst ihren constitutiven Elementen (den gleichen Summanden) sich fest einzuprägen, sie zu memoriren. Dieses Memoriren geschah, wie alles Memoriren, durch wiederholtes Vorführen der Vorstellungen und ihrer Verbindungen. Während aber die Verbindungen bei der vorhin beschriebenen Weise des Einmaleins-Lernens unter das Gesetz der Gleichzeitigkeit (der zeitlichen, äußerlichen Reihenfolge) fielen, gehören dieselben hier unter das Gesetz der Gleichartigkeit und zwar der begrifflichen Gleichartigkeit, wie leicht zu erkennen. Denn die Zusammengehörigkeit z. B. der Vorstellungen 2 + 2 + 2 und der Vorstellung 6 — was der Schüler eben memoriren sollte — gründet sich darauf, daß der Begriff 6 aus den Theilvorstellungen 2 + 2 + 2 zusammengesetzt ist, daß er demnach auch wieder in seine Theile zergliedert werden kann, oder: daß jener Begriff diese Einzelvorstellungen in sich begreift, sie zu seinem Inhalt hat. Aehnlich ist's, wenn der Schüler merken und behalten soll, daß und wie die

Digitized by Google

Theilvorstellungen Quadrat, Rechteck, Rhombus und Rhomboide mit der Vorstellung Parallelogramm zusammenhangen (nebst dem, was für die Berechnung daraus folgt). Der Ausdruck „Parallelogramm" begreift in sich die Vorstellungen: Fläche, eben, begränzt, geradlinig, vierseitig und das Parallelsein der gegenüberstehenden Seiten; die nämlichen Eigenschaften finden sich auch am Quadrat, Rechteck u. s. w. (nur daß bei jedem dieser Vierecke noch ein besonderes, unterscheidendes Merkmal dazu kommt); durch jene gemeinsame Merkmale sind daher die Vorstellungen Quadrat, Rechteck u. s. w. mit der Vorstellung Parallelogramm verbunden, aus diesen Merkmalen ist der übergeordnete Begriff Parallelogramm entstanden; vermöge dieser gleichen Eigenschaften gehören also jene 4 Vierecke und der Begriff „Parallelogramm" zusammen, wie die Theile zum Ganzen, das sie constituiren helfen: kurz, sie sind verbunden nach dem Gesetze der Gleichartigkeit, der begrifflichen Verwandtschaft.*)

Welches sind nun die Unterschiede im psychischen Geschehen und in den Resultaten zwischen dem Memoriren nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit und dem nach dem Gesetz der Gleichartigkeit?

Dort trat, wie es recht ist, das Memoriren auch erst dann ein, als die Sache — d. h. das Entstehen der betreffenden Summen aus den gleichen Summanden, das Warum der Zusammengehörigkeit jener und dieser — anschaulich begriffen sein konnte; von da an aber wurde eben auch nur memorirt und zwar lediglich nach dem Gesetz der zeitlichen Reihenfolge, d. h. die Zahlvorstellungen (und die Worte) wurden nach dieser ihrer äußeren Verbindung wiederholt, und blieb es dabei dem Schüler überlassen, ob er dabei auch an die innere Verbindung denken wollte oder nicht.

Hier, bei dem zweiten Verfahren, trat allerdings auch ein Memoriren auf, denn das feste Einprägen der zusammengehörigen Zahlvorstellungen war eben das letzte Ziel der Uebung. Allein dieses Memoriren ging in der Art vor sich, daß des Lehrers Fragen fortwährend das innere, das begriffliche Band zwischen den Vorstellungen bloß legten, oder mit andern Worten: daß die übergeordneten Vorstellungen (Summen) stets von Neuem aus ihren Elementen gebildet und wiederum in diese analysirt wurden. Indem nun die Genesis der Vorstellungen wiederholt sich ins Bewußtsein stellte, prägten dieselben auch nach dieser ihrer Zusammengehörigkeit sich ein: „Denken" und „Memoriren" ging

*) Der Leser, dem es in diesen Dingen um wirkliche Klarheit der Einsicht zu thun ist, wird wohlthun, noch andere Beispiele nach Anleitung der vorgeführten zu analysiren. Z. Ex.: Wie gehört die Vorstellung „Korbblüthler" zusammen mit den Vorstellungen: Löwenzahn, Kamille, Wucherblume, Kreuzkraut u. s. w.; oder die Vorstellung „Prozentberechnung" mit gewissen Aufgaben aus der Zins-, Rabatt-, Tara-, Gewinn- und Verlustrechnung u. s. w.; — oder der Begriff „Verkehrsmittel" mit den Vorstellungen: Eisenbahn, Chaussee, Fußsteig, schiffbarer Fluß, Brücke, Fähre, Telegraph. — Fahrpost, Botenpost — Geld, Wechsel, Banken u. s. w.; oder der Begriff „Buße" (und sein Gegentheil) mit gewissen Vorgängen in dem Leben der Brüder Josephs, Davids, Naemans, der Niniviten, des Petrus, Saulus — Kains, der Zeitgenossen Noahs, Bileams, der Israeliten in der Wüste, Sauls, Ahabs, Judas u. s. w. —

Digitized by Google

Hand in Hand; das Wiederholen der Denkakte war zugleich der Memorirakt.

Aber zwischen jenem und diesem Memoriren bestehen noch zwei andere wichtige Unterschiede.

Wie schon vorhin angedeutet wurde, bleibt es beim Memoriren nach der äußeren Zusammengehörigkeit lediglich dem Schüler anheimgegeben, ob er die innere Zusammengehörigkeit der Vorstellungen, so weit sie ihm nämlich klar geworden, mitdenken will oder nicht; bei einer gewissen geistigen Energie und bei so einfachen Vorstellungen, wie der Zahlenkreis von 1—20 sie bietet, wird es wohl in der Regel der Fall sein. Man darf aber nicht vergessen, daß dies lediglich der innern Selbstthätigkeit des Schülers überlassen bleibt. — Bei dem Memoriren nach der innern Zusammengehörigkeit dagegen muß der Schüler auch an dieses innere Band der Vorstellungen denken; denn eben dieses Denken ist das Erste, und nur in und mit demselben geschieht das Zweite, das Memoriren. Offenbar erwächst daraus zugleich die doppelte Frucht, daß nicht bloß dem oberflächlichen Denken gewehrt, der Schüler an ein klares, umsichtiges Vorstellen gewöhnt wird, sondern durch das mehrfache genetische Entstehenlassen und Zergliedern der Zahlen dieser Zahlenkreis immer deutlicher und übersichtlicher sich darstellt und daher die Einführung in die höhern Zahlenkreise sich merklich erleichtert.

Der dritte Unterschied zwischen den beiden Memorirweisen ist dieser. Wenn dort, beim Memoriren nach der zeitlichen Reihenfolge, das Schema des Einmaleins ($2 \times 2 = 4$; $3 \times 2 = 6$ u. s. w.) erklärt und gegeben ist, so kann der Lehrer das Einprägen dem Schüler allein überlassen, wenn er will, freilich kann er ihm auch helfen, d. h. die einzelnen Sätzchen so lange vorsprechen und von den Schülern nachsprechen lassen, bis sie fest sitzen. Hier dagegen, beim Wiederholen der Vorstellungen nach ihrer inneren Verwandtschaft, muß der Lehrer dem Schüler zu Hülfe kommen. Von sich selber sieht dieser ja die innern verwandtschaftlichen Beziehungen nicht; darum stellt der Lehrer Fragen, d. h. er zeigt gleichsam mit dem Finger auf den Punkt, wohin der Schüler sein Auge richten soll: blickt dieser nun aufmerksam hin, so findet er auch selbst, was gefunden werden soll. Nun würde aber in einer Schule, wo viele Abtheilungen zu beschäftigen sind, dem Lehrer keine Zeit bleiben, um diese Art der Memorirübungen hier (wie auf allen Stufen und in allen Gegenständen) selbst mündlich mit den Schülern vornehmen zu können. Ueberdies empfiehlt es sich, die Schüler so viel als möglich zur Selbstthätigkeit anzuregen und anzuhalten. Daher hat die Noth und die Ueberlegung schon längst dazu geführt — wenigstens auf dem mathematischen Gebiet — für einen Theil der Hülfe, die der Lehrer selbst leisten müßte, ein Hülfsmittel zu ersinnen, nämlich die Wiederholungsfragen nicht dem Gehör, sondern dem Gesichtssinn vorzulegen, sei es in einem Fragehefte oder auf Tabellen oder auf der Wandtafel. Die Rechenaufgaben sind eben nichts anderes als Fragen. Im vorliegenden Falle — bei reinen Zahlen — lassen sich dieselben bekanntlich mit Hülfe einiger weniger Zeichen (+, —, ×, :) so darstellen, daß auch der A-B-C-Schüler sie schon bald zu lesen versteht. Liegen diese Fragen (Aufgaben) etwa in einem Rechenhefte planmäßig ausgeführt vor: so bleibt dem Lehrer nur übrig, dieselben erst mündlich durchzunehmen; die weitere Einübung (das Memoriren) kann er nun der stillen

Digitized by Google

schriftlichen Beschäftigung des Schülers in der Schule und zu Hause überlassen, (oder jeweilig einen Monitor zu Hülfe nehmen) und schließlich noch einmal selbst mündlich nachfragen, ob die Lektion zur Genüge gelernt ist. — Auch die Rechenaufgaben auf den höheren Stufen, auch die sogen. eingekleideten, bei denen sachliche Verhältnisse in Betracht kommen, sind wesentlich nichts anders als solche Wiederholungsfragen; es handelt sich dabei um ein Befestigen und Geläufigmachen von Vorstellungen, nur nicht nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit, sondern nach dem der begrifflichen Verwandtschaft. Wären es nicht Wiederholungsfragen, d. h. wären die betreffenden Vorstellungen und ihre Beziehungen nicht vorher dem Schüler bekannt und verständlich gemacht worden, so würde er sie auch nicht beantworten (lösen) können. Daß sie mitunter sehr complicirt sind, verändert ihren Charakter als Wiederholungsfragen nicht; eine complicirte Aufgabe ist eben ein Complex von mehreren Fragen. Auch der Umstand ändert an dem Charakter nichts, daß umständliche Rechenoperationen nöthig werden, um die letzte Antwort — das sog. Facit — zu finden.*)

Um die beiden Weisen des Memorirens noch deutlicher besehen zu lernen, würde es gut sein, neben dem vorgeführten Pensum aus dem niedern Rechengebiet auch eine Lection aus der Naturbeschreibung oder der Physik oder der musikalischen Compositionslehre u. s. w. zu behandeln. Da aber in diesen Fächern die Methodik im Vergleich zum Rechengebiet bedeutend im Rückstand geblieben ist, wenigstens in so weit zurückgeblieben ist, daß neben jeder Lehrlektion nicht auch planmäßig geordnete Wiederholungsaufgaben beschafft und in Uebung gebracht sind, so wollen wir lieber auf die bibl. Geschichte verweisen, weil für diese in unserm „Enchiridion" eine Sammlung geordneter Repetitionsfragen vorliegt, und wir uns jetzt nur auf ein paar Andeutungen beschränken müssen.

Wo der Lehrer sich hier auf das Memoriren nach dem Gesetz der äußeren Reihenfolge verlassen will, da ist der Weg des Lehrverfahrens sehr einfach. Er erzählt die bibl. Geschichte und erläutert sie, so weit ihm nöthig scheint, läßt sie vielleicht auch noch aus dem Historienbuche lesen, und dann heißt es: „Jetzt lernt sie zu Hause auswendig." Nun

*) Freilich sind die üblichen Rechenaufgaben mit sachlichen Verhältnissen nicht bloße Wiederholungsfragen, wie dies z. B. auch die Fragen im „Enchiridion der bibl. Geschichte" nicht sind. Eine Repetitionsfrage, die auf den begrifflichen Zusammenhang zielt, ist an und für sich auch schon Reflexionsfrage; sie kann aber überdies so formulirt und so complicirt sein, daß die Anforderung an das Ueberlegen noch mehr gesteigert wird.

Bei den Wiederholungsaufgaben in der Mathematik, Physik, Chemie, Sprachkunde und noch etlichen andern Wissensgebieten kommt jedoch noch ein drittes Element hinzu, nämlich die Uebung im Können, in einer gewissen Technik, ein Bildungselement, welches in dieser Form und Ausdehnung bekanntlich manchen andern Unterrichtsgegenständen fehlt, z. B. der Naturbeschreibung, der Geographie, der Geschichte, mithin auch der bibl. Geschichte und dem Religionsunterricht überhaupt. Pestalozzi sah bekanntlich dieses Bildungselement (das Können, die Technik) für so wichtig an, daß er das entscheidende Wort sagen konnte: „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten." („Wie Gertrud ihre Kinder lehrt," S. 336.) Allerdings handelt es sich auch bei der bibl. Geschichte und beim Religionsunterricht überhaupt nicht blos um ein Wissen, im Gegentheil, die Hauptsache ist das Thun, das Können; allein dieses Können läßt sich nicht mit Griffel, Zeichenstift und Handgriffen auf dem Schultische darstellen, es will vielmehr von dem ganzen Menschen nach allen seinen Kräften im ganzen Leben ausgeführt sein. Die Bildungskraft der Religion überwiegt daher die aller andern Lehrgegenstände bedeutend, allein der unmittelbare Unterricht oder genauer: die Wiederholungsaufgaben müssen dort wie auch bei der Naturgeschichte u. s. w. auf das treffliche Element der technischen Uebung verzichten.

Digitized by Google

wird zu Hause memorirt: die Einen, die geistig geförderten, werden beim Lernen der Worte wohl auch an die Sachen und ihre Beziehungen denken, so weit sie wissen und können; die Andern halten sich zunächst an die Worte und bekümmern sich um den Inhalt eben nur so viel, als sich ihnen ins Gedenken von selbst aufdrängt. Bei der schließlichen Reproduktion in der Schule — sofern es sich bloß um ein Hersagen des Gelernten handelt — geht es dann hinsichtlich des Besinnens über den Inhalt so gut, wie es eben kann.

Nach der zweiten Weise des Einprägens durchläuft das Lehrverfahren in der bibl. Geschichte, gerade wie beim Rechnen gezeigt wurde, folgende 4 Stadien: Erstlich wird die Geschichte vom Lehrer frei und mit den nöthigen Erläuterungen erzählt; sodann läßt er das Frageheft zur Hand nehmen und die Fragen aus dem Historienbuche lesend beantworten; zum Dritten hat der Schüler die Fragen zu Hause selbst vorzunehmen und die Beantwortung sich zu eigen zu machen; schließlich prüft der Lehrer an der Hand der gedruckten Fragen und durch frei gestellte, ob das erreicht ist, was in den drei vorhergegangenen Stadien bezweckt wurde. — Der oben hervorgehobene dreifache Unterschied zwischen den beiden Memorirweisen tritt hier wieder deutlich hervor: der Schüler soll ja die Geschichte sich einprägen; indem er dies aber an der Hand des Fragebeftes thut, bleibt es nicht seinem guten Willen oder seiner geistigen Energie überlassen, ob er auch auf den Inhalt und Zusammenhang des zu Lernenden achten will, sondern er wird durch die Fragen dazu genöthigt; — zum Andern sind die Fragen so formulirt, daß sie nicht nur die Geschichte äußerlich theilen, sondern auch das „geistige Band", den begrifflichen Zusammenhang in einem gewissen Maße aufdecken; mit dem Memoriren des äußeren Verlaufs der Geschichte werden also auch die innern Beziehungen mitmemorirt: Einprägen und „Denken" vollzieht sich in Einem Akte; — drittens endlich kommt das Aufgabenheft nicht nur der knappen Zeit, die der Lehrer zum mündlichen Fragen verwenden kann, zu Hülfe, sondern nimmt auch die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch und zwar in einem Maße, wie es das mündliche Fragen des Lehrers allein nicht vermag.*)

Für das Einprägen nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit ist seit Kant der Ausdruck „mechanisches" Memoriren, und für das nach dem Gesetz der Gleichartigkeit der Name „judiciöses" Memoriren im Gebrauch.**)

*) Man muß sich billig wundern, warum die beiden alten Lehrmeister der Methodik, die Noth und die Ueberlegung, nicht längst zu der Einsicht verholfen haben, daß in allen Wissensgebieten, das zu Lernende nur dann fest eingeprägt und geläufig werden kann, wenn dem mündlichen Unterricht des Lehrers und dem Lehrbuche auch ein wohlberechnetes Aufgabenheft (Frageheft) zu Hülfe kommt; und muß sich um so mehr wundern, da dieses Hülfsmittel beim Rechenunterricht so zu sagen von je her in Uebung und Ehren war. „Aber wir sehen nur, was wir wissen." Dieweil die praktischen Schulmänner nicht genug darauf eingeschult waren, die Vorgänge beim Lehren und Lernen psychologisch zu analysiren, so war ihnen Manches in ihrem eigenen Thun dem inneren Wesen, dem Begriffe nach nicht durchsichtig; was sie auf dem einen Gebiet kraft guter Tradition und eigener Erfahrung richtig thaten, z. B. hier beim Rechenunterricht, blieb dennoch in anderen Gebieten, wo es auch am Platze gewesen, ohne Anwendung. Das ist die Folge, wenn man, wie es leider vielfach Mode geworden, die „Theorie" als überflüssig verschreit und dafür seine kurzsichtige „Praxis" selbstrühmerisch verherrlicht. Hoffentlich kommt dieses so lächerliche wie schädliche Gebahren auch wieder aus der Mode! —

**) „Judiciös" von dem lat. judicium, Urtheil, Ueberlegung, Einsicht.

Digitized by Google

Wo die Sache selbst verstanden ist, kann man diese beiden Ausdrücke sich wohl gefallen lassen, zumal es schwer sein würde, bessere zu erfinden und in Cours zu bringen. Bekanntlich spricht man auch, schon bei den alten Griechen, von einer dritten Art des Memorirens; Kant nennt es das „ingeniöse", was man etwa mit „sinnreich" oder besser: mit „erdacht" oder „künstlich" übersetzen könnte. Da es nur zwei Arten der Ideenverbindungen gibt, so kann es genau genommen auch nur zwei Arten des Memorirens geben. Was sich nun als ein drittes ankündigt, darf keineswegs etwa als eine Verbindung der beiden andern Memorirweisen angesehen werden, wie sie naturgemäß und naturwüchsig beim Nachsinnen jeden Augenblick vorkommt. Mit dem „ingeniösen" oder „mnemonischen" Memoriren*) verhält es sich vielmehr so: Wenn Reihen von Dingen oder Namen gemerkt werden sollen, zwischen denen keine Verwandtschaft der Gleichartigkeit besteht, die also nur „mechanisch", nach dem Gesetz des äußeren Zusammenstehens, gelernt werden können, — da hat man irgend eine Art von künstlicher Ideenverbindung zu erfinden gesucht und in der That auch manche Mittel gefunden, die für gewisse Fälle recht nützlich und daher so wenig zu verachten sind wie Krücken, hölzerne Beine und Arme für den Fall, wo die natürlichen Beine und Arme fehlen oder den Dienst versagen. Beim bildenden, erziehenden Unterricht haben diese Mittel selbstverständlich nur höchst untergeordnete Bedeutung, weshalb an dieser Stelle auch nicht weiter darüber zu reden ist.**) Hat nun die vorstehende Betrachtung der Pflege der Intelligenz nach ihren beiden Seiten hin uns über die Natur des „Denkens" und des „Gedächtnisses" und ihr Verhältniß zu einander einige neue Aufschlüsse geliefert? Ich meine: Ja. Das Verhältniß des „judiciösen" Memorirens zum „Denken" läßt sich jetzt leicht bezeichnen. „Denken" und „judiciöses" Memoriren sind psychische Akte, die in dem, was dabei innerlich geschieht, dem Wesen nach genau übereinstimmen: sie verhalten sich zu einander wie die einmalige Betrachtung eines Objektes zur wiederholten Betrachtung desselben, wie das einmalige Spielen eines Musikstückes zum wiederholten Spielen. Der psychische Vorgang, welcher beim ersten Male „Denken" heißt, heißt bei seiner Wiederholung „judiciöses Memoriren." Die oben beschriebene zweite Weise des Einmaleins-Lernens nannten wir „Memoriren nach dem Gesetz der Gleichartigkeit", sie könnte auch eben so gut ein wiederholtes Durchdenken der Zahlverhältnisse heißen. —

Die dabei obwaltenden Unterschiede zwischen dem „Denken" und dem „judiciösen Memoriren" lassen sich im Großen und Ganzen — eben so leicht angeben. Beiden Vorgängen liegen verschiedene Absichten zu Grunde: das erstmalige Durchdenken zielt auf ein deutlicheres, genaueres

*) Gedächtniß heißt im Lateinischen memoria, im Griechischen μνημη (mnämä); von dem Letztern stammt der für die dritte Memorirweise gebräuchliche Ausdruck „Mnemonik."

**) Um den Lesern, welche sich mit den mnemonischen Hülfsmitteln nicht befaßt haben, wenigstens anschaulich zu machen, wie man bei der Beschaffung und dem Gebrauch dieser Gedächtnißkrücken verfährt, wollen wir ein kleines Beispiel anführen. Der römische Kaiser Theodosius theilte bekanntlich das Reich unter seine Söhne Honorius und Arkadius; jener bekam den westlichen, dieser den östlichen Theil. Um nun letzteres fest zu merken, d. h., um nicht zu verwechseln, wer im Abendlande und wer im Morgenlande regierte, läßt man sich durch den Klang des Namens Arkadius an die griechische Provinz Arkadien erinnern. Arkadien liegt gegen Morgen: Arkadius besaß den morgenländischen Theil.

Digitized by Google

Vorstellen und auf Anbahnung eines fruchtbaren Verkehrs unter den erworbenen Vorstellungen; die Wiederholung dieses Aktes bezweckt eine festere Einprägung der Vorstellungen, und ein Geläufigmachen der Verkehrswege. Ferner werden dort, beim schärferen Zusehen und Austauschen der Vorstellungen, — auch neue Wahrnehmungen gebildet, was beim Wiederholen dieses Vorganges nicht geschieht, wenigstens nicht in der Absicht liegt.

Wollte man nun fragen, ob jenes (erste) „Denken" (und ebenso alles erstmalige Wahrnehmen vermittelst der äußeren Sinne) nöthiger sei für die Pflege der Intelligenz, als das Wiederholen dieses Denkens, das judiciöse Memoriren: so könnte man eben so klug fragen, ob beim geschäftlichen Haushalt das Erwerben oder das Bewahren nöthiger sei. Das Eine ist so nützlich und nöthig wie das Andere: wer nichts erwirbt, hat eben nichts, und wer das Erworbene in einen durchlöcherten Beutel steckt, hat schließlich auch nichts mehr.

Eine andere Frage aber und zwar von eminenter pädagogischer Bedeutung ist die: Wie fängt man's an, daß in der Pflege der Intelligenz das Erwerben und das Bewahren gleichmäßig gefördert werden, und mehr noch: daß Eins dem Andern nicht nur nicht hinderlich ist, sondern ihm vielmehr hilft; daß beide an dem gemeinsamen Werke wie rechte Hand und linke Hand zweckmäßig ineinandergreifen? In der Lösung dieser Frage sind für die Pädagogik, für die theoretische wie die praktische, noch viele Kronen des Verdienstes zu erwerben. Es ist nicht wahr, daß die großen Entdeckungsreisen auf dem pädagogischen Gebiete schon bereits alle gemacht seien. Das kurzsichtige, selbstrühmerische Praktikantenthum hat diese Lüge erfunden und ausgestreut.

Im Allgemeinen läßt sich auf jene praktische Frage antworten: Jedes Ding und Verhältniß wird am Besten auf die Weise conservirt, nach welcher es erzeugt und zu gedeihlichem Stand und Wesen gekommen ist. „Ein Jeder nehme wohl in Acht, was ihn zu Ehren hat gebracht." Wie im Besondern dabei verfahren werden kann, haben wir auch oben an zwei Beispielen, an dem Lernen des Einmaleins und an der biblischen Geschichte gezeigt, dort ausführlicher, hier kurz andeutend.*)

Es bleibt uns jetzt noch übrig, auch das Verhältniß, in welchem das sogen. „mechanische" Memoriren zum „Denken" steht, genauer festzustellen.

Da alle Vorstellungsbewegungen der Seele, also die sämmtlichen psychischen Produktionen der Intelligenz, welchen Namen sie auch haben mögen, lediglich auf den bekannten beiden Associationsgesetzen beruhen, so läßt sich schon von vorn herein vermuthen, daß auch das Gesetz der äußeren oder „mechanischen" Ideenverbindung von großer Tragweite sein müsse. Und so ist es, wie schon ein eiliger Ueberblick zeigen kann. Auf ihm beruht, wenigstens der Hauptsache nach, die Erlernung der Sprache, sowohl der Muttersprache wie einer fremden. Auf ihm zumeist beruht das Auswendiglernen, insonderheit die geläufige Reproduktion, einer Rede und überhaupt jeder sprachlichen Darstellung, eines Musikstückes u. s. w. Es spielt ferner eine große Rolle beim Einprägen der geographischen Kar-

*) Ueber die Behandlung der bibl. Geschichte ist in dem Aufsatze: „Ein Wort über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions" (der jetzt in einer neuen Auflage vorliegt) Genaueres gesagt. Ein zweiter Aufsatz, für den sich hoffentlich in einem der nächsten Hefte des Schlbl. Raum findet, wird speciell den Gebrauch des Enchiridions noch eingehender beleuchten.

Digitized by Google

ten, der geschichtlichen Begebenheiten in ihrem Neben- und Nacheinander. Wie weit möchte es der Chemiker, der Jurist, der Arzt, — kurz Jeder, der eine Wissenschaft erlernen will, in seinem Fache bringen, wenn die sogenannte mechanische Vorstellungsverbindung bei ihm hinkt, wenn er nicht, „mechanisch" memoriren will. Daß bei sehr begabten Leuten das Behalten auch der bloß äußerlich verbundenen Vorstellungen leicht und schnell von statten geht, so daß manchmal weder Andere noch sie selbst von einem förmlichen Einprägen etwas merken, wenigstens kein besonderes Bemühen dafür statt findet: das darf den psychologischen Beobachter nicht verleiten, zu glauben, es wäre da kein „mechanisches" Memoriren vorgekommen; es ist ja vorgekommen, nur wie gewisse Manipulationen bei den Taschenspielern so geschwind, daß der unkundige Zuschauer nicht merken konnte, was eigentlich vorging.*) Wehe dem Minderbegabten, der es im Lernen solchen begabten Geistern gleichthun d. h. bei dem, was nur „mechanisch" behalten werden kann, sich ebenfalls wenig Mühe im Memoriren geben will; wehe auch den armen Schülern, die an einen Lehrer gerathen sind, der ihnen allen insgesammt und ohne Unterschied zumuthet, ohne Weiters zu behalten, was er vielleicht nur ein Mal erklärt oder als Notiz gesagt hat, der nicht weiß, daß bei den meisten Menschenkindern zum Einprägen Zeit und Mühe erforderlich ist. Aus den Vorstellungsbewegungen, wie sie beim wissenschaftlichen oder alltäglichen Denken in der Wirklichkeit sich vollziehen, läßt sich schwer ein Akt von einem nicht gar zu kleinen Umfange herausfuchen, bei dem das Gesetz der äußeren Gedankenverbindung nicht eine nützliche Rolle gespielt hat oder doch spielen konnte. Gesetzt, ein Jünger der Chemie habe Oxalsäure analysirt und gefunden, daß sie aus 2 Atomen Kohlenstoff und 3 Atomen Sauerstoff bestehe. Daß Sauerstoff in diesem Körper ist, deutet ihm zwar schon der Name durch das Beiwort „Säure" an, allein das Wie viel und der andere Bestandtheil und sein Wie viel muß mechanisch gemerkt werden, wenn er es in seinem Kopf und nicht bloß schwarz auf weiß nach Hause tragen will: die Formel $C_2 O_3$ muß er „mechanisch" memoriren. Gesetzt ferner, ein Jünger der Medicin habe unter Anleitung seines Meisters beobachtet, daß bei der Erkrankung eines bestimmten Organes, z. B. der Leber, zugleich an andern Organen die und die Veränderungen zum Vorschein kommen. Da ihm durch die Anatomie und Physiologie bekannt ist, wie nahe oder entfernt die übrigen Organe des Leibes mit der Leber und ihren Funktionen zusammenhängen, so werden ihm manche jener Krankheitssymptome nicht gerade befremdlich sein: allein da Alles ganz bestimmt gemerkt sein will, so bleibt ihm doch nichts anders übrig, als die Reihe dieser Symptome und dazu ihre Veränderungen beim Schlimmer- oder Besserwerden des Krankheitszustandes „mechanisch" sich einzuprägen. Ist er so begabt, daß dieses Memoriren gleichsam von selbst geschieht, — wohl ihm; im andern Falle muß er sich gefallen lassen, Zeit und Mühe darauf zu verwenden. Auf diese Weise kann man sämmtliche Wissenschaften durchsuchen, und es wird sich finden, daß beim Erlernen derselben das „mechanische" Memoriren absolut und in großem Umfange nöthig ist.**)

*) Ueber ausgezeichnete Gedächtnißbegabung vgl. Anmerkung 4 im Anhang.

**) Während ein gewöhnlicher ländlicher Arbeiter, der sich mit keinerlei Lectüre befaßt und blos mit dem Wortvorrath operirt, den er in der Jugend gesammelt hat, vielleicht nur

Digitized by Google

Selbst in der Mathematik, die doch, zumal in den Elementen, auf gar einfachen, so zu sagen durchsichtigen Begriffen ruht, ist ohne Hülfe der „mechanischen" Ideenverbindung kein sicheres Vorwärtskommen möglich. Wenn der Lehrer z. B. den Begriff des Rechtecks oder des Quadrats oder der Potenz richtig entwickelt d. h. vor den Augen des Schülers genetisch hat entstehen lassen, so daß dieser die Definition gleichsam selbst fand und aussprach, so wird Jener, falls er ein wenig Erfahrung hat, nicht versäumen, den Weg der genetischen Begriffsentwickelung zu wiederholen d.h. „judicios" memoriren zu lassen, und überdies auch die Definition nach ihrem Wortlaut zu wiederholen d. i. mechanisch einzuprägen. Aber mehr noch. Bei den geometrischen Beweisen müssen bekanntlich zu der betreffenden Figur sogenannte Hülfslinien hinzugefügt werden. In der Regel wird der Schüler nicht im Stande sein, diese Hülfslinien selbst richtig zu finden: der Lehrer muß sie ihm vorzeichnen. So weit dies nun erforderlich ist, so weit muß selbstverständlich, wenn die Beweisführung nicht vergessen werden soll, auch ein „mechanisches" Memoriren zu Hülfe genommen werden. Ferner sieht Jeder leicht ein, daß der mathematische Lehrjünger im Verfolg seiner Wissenschaft nothwendig viele Formeln der Berechnung sich sicher merken d. h. mechanisch lernen muß — sei es nun von vorn herein mit Absicht und Fleiß, oder nach und nach durch den Gebrauch gleichsam unvermerkt — wenn er in der praktischen Anwendung nicht fort und fort stocken und zu einem Rückbesinnen sich genöthigt sehen will. Aber noch mehr. Mit Recht schreibt man der mathematischen Disciplin eine bedeutende Bildungskraft zu. Worin besteht dieselbe aber? das scheinen freilich sogar manche Lehrer dieses Faches noch nicht genau zu wissen. Woher sonst die so bekannte und fast räthselhafte Erscheinung, daß gerade geistig begabte Schüler dennoch in der Mathematik häufig geringe Fortschritte machen und nur mit Widerwillen in diesen sauren Apfel beißen? Für mein Theil füge ich auch noch die andere Erfahrung hinzu, daß selbst Viele, die mit gutem Erfolg den mathematischen Unterricht genossen haben, dennoch das Maß von Bildungsgewinn vermissen lassen, welches man erwarten sollte. So viel ist allgemein bekannt: die eigentliche Bildungskraft liegt vornemlich in der Uebung im scharfen und strenggeschlossenen Denken; d. h. weil die mathematischen Begriffe einfach und bestimmt sind, so ist ein genaues Vorstellen bei ihnen nicht bloß nöthig, sondern auch leicht möglich, und weil ihre Combinationen streng-begrifflicher Natur sind, so macht sich ein falscher Gedankengang bald bemerkbar, die Uebung im schlußmäßigen Denken ist daher wiederum so nothwendig wie leicht. Woher nun aber die vorgenannten auffälligen Erscheinungen mangelhaften Fortschritts, oder mangelhaften Bildungsertrages? Ich stehe hier an einem Lieblingskapitel und könnte mich daher leicht verleiten lassen, ausführlicher zu

---

c. 400 Wörter besitzt, muß z. B. ein Schüler, der die griechische Sprache lernen will, schon allein in der Conjugation der Zeitwörter (sammt den Participien und ihren Casus) an 1300 verschiedene Formen memoriren. Ein Mann von höherer Bildung, wie sie etwa durch Gymnasial- und Universitätsstudien erworben wird, gebraucht im gewöhnlichen Gespräche vielleicht 4000 verschiedene Ausdrücke; ein beredter Redner jetziger Zeit wird etwa über 10.000 Wörter gebieten. In Shakespeare's Schauspielen sind an 15.000 Wörter gezählt worden; in Milton's Werken 8000, im (engl.) A. Testament 5642. (Vgl. Max Müller, „Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache", I. Serie, S. 223.)

Digitized by Google

werden, als hier, wo der mathematische Unterricht nur beispielsweise zur Sprache kommt, erlaubt ist. In aller Kürze wäre auf die vorstehende Frage zu antworten: Erstlich daher, weil man in dem wissenschaftlich-mathematischen Unterrichte zu wenig memoriren, auch zu wenig „mechanisch" memoriren läßt, und zum Andern, weil ein drittes Bildungsmoment, was in dieser Disciplin steckt, entweder nicht gesehen oder nicht nach Gebühr verwerthet wird. Allein diejenigen Leser, welche nicht schon durch eigenes Nachdenken auf die bezeichneten Mängel aufmerksam geworden sind, werden ohne Zweifel unsere Antwort zu kurz finden; wir müssen daher doch etwas näher auf die Sache eingehen.

Es wurde vorhin auf die Erfahrung hingewiesen, daß häufig gerade geistig begabte Schüler in der Mathematik geringe Fortschritte machen und daher bald eine Abneigung gegen diesen Gegenstand bekommen. Eine hervorragende Begabung macht sich vornehmlich nach drei Seiten hin geltend. Beneke gebraucht dafür die Ausdrücke: „Kräftigkeit", „Reizempfänglichkeit" und „Lebendigkeit"; sie wollen sagen: Die besondere Begabung zeigt sich vorerst in einem kräftigeren Festhalten der erworbenen Anschauungen und Begriffe, sodann im raschern und reichern Auffassen und Beobachten, und endlich im lebhaftern Vergleichen, Combiniren u. s. w., kurz im schnellerern Austausch der Gedanken. Die Mischung dieser drei Eigenschaften bildet das geistige Temperament, — was aber nicht mit dem leiblichen Temperament verwechselt sein will. Denkt man sich jene drei Gaben isolirt, so würde die erste vorwiegend dem „Gedächtniß" zu gute kommen, die erste und zweite zusammen dem scharfen Denken, die dritte in Verbindung mit der zweiten dem Denken der „Phantasie", welches bekanntlich nicht nur bei Dichtern, Rednern, überhaupt bei Künstlern, sondern insonderheit auch bei den Forschern, die in der Wissenschaft neue Bahnen brechen, in höherem Grade sich findet, nur daß bei Letzteren auch die „Kräftigkeit" (das „Gedächtniß") nicht mangelhaft sein darf. Im mathematischen Lernen kommt nun bekanntlich Alles darauf an, daß genaue, richtige Vorstellungen gebildet werden; dies aber kann nicht geschehen, wenn die Aufmerksamkeit nicht ruhig ausdauert, nicht stet und fest auf den zu beachtenden Gegenstand gerichtet bleibt. Hier tritt nun die so schöne Gabe des lebhaften Gedankenaustausches dem mathematischen Lernen in der Regel gar störend in den Weg. Soll z. B. ein rechtwinkliges Dreieck besehen werden, so fällt dem Schüler neben dem, was der Lehrer sagt, auch sehr Vieles ein, was er nicht sagt, was gar nicht hieher gehört: daraus folgt notwendig ein ungenaues Auffassen und zugleich ein ungetreues Behalten. Damit aber ist dem mathematischen Fortschreiten der Boden unter den Füßen geschwunden; der Lehrer zwar bleibt vielleicht getrost am Fortbauen, fügt Stein auf Stein, Begriff auf Begriff, Schluß auf Schluß, während doch bei jenen Schülern Alles in einen bodenlosen Abgrund hinuntersinkt. Jener merkt das vielleicht auch; allein er tröstet sich entweder selbstgenüglich mit der traditionellen Mythe von den „geringen mathematischen Anlagen," oder er sucht den Grund des Uebels in der mangelhaften Aufmerksamkeit des Schülers, resp. in dessen Abneigung gegen diesen Gegenstand. Aber woher stammt die Abneigung, die sich allerdings auf die Dauer wohl zeigen wird? Oder fragen wir zunächst: was ist die Aufmerksamkeit? Läßt sich dieselbe so schlechthin commandiren? hängt sie so ohne Weiteres von dem

Digitized by Google

guten Willen des Schülers ab? Wäre Ersteres der Fall, so würde es längst keine Diebe mehr geben, denn das Commando: „Du sollst nicht stehlen!“ ist schon vor 3000 Jahren ergangen, und wäre das Letztere wahr, so würde der Apostel nicht klagen: „Ich habe ein Gesetz in meinen Gliedern, das widerstreitet dem Gesetz in meinem Gemüthe“, und die Weisheit auf der Gasse würde nicht sagen: „Der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert“. Die „Aufmerksamkeit“ ist ein wunderliches Ding; jedenfalls muß der Lehrer wissen, daß die, von der pädagogischen Wissenschaft ausgestellte Berufsurkunde ihn anweist, *nicht* die Aufmerksamkeit ohne Weiters *vorauszusetzen*, sondern den Schüler aufmerksam zu *machen*; daß diese Tugend, wie jede andere, ihm zur *Pflege*, zur *Bildung* befohlen ist. Anstatt, wie es im vorliegenden Falle häufig geschieht, die zurückbleibenden Schüler, zumal die notorisch begabten, fort und fort zum Aufmerken anzuhetzen, sie zu tadeln, zu schimpfiren, wodurch ihnen diese Arbeit noch mehr verleidet und das gewünschte Achtgeben immer mangelhafter wird, sollte der Lehrer lieber sein unpädagogisches Verfahren critisiren und das so nahe liegende Bessere und Leichtere thun, nämlich jede Begriffsentwicklung und Demonstration „judiciös“ und „mechanisch“ memoriren lassen, d. h. *wiederholen*, und zwar so oft wiederholen, bis die durch den zu lebhaften, ungeregelten Gedankenlauf der Schüler verschuldeten *eigentlichen* Hinderniſſe des Fortschreitens — das ungenaue Auffassen und das untreue Behalten — wenigstens auf dieser Station überwunden sind. Mit dem Augenblick, wo der Schüler merkt, daß er eine Sache gefaßt hat, daß er Etwas *kann*, hebt sich auch die *Lust* zum Aufmerken und die *Fähigkeit* dazu. Wer überhaupt so weit begabt ist, um in irgend einer andern Wissenschaft etwas Tüchtiges zu lernen, wird auch in der Mathematik wenigstens sich das aneignen können, was ihren eigenthümlichen allgemeinen Bildungsgehalt ausmacht. Wo es dennoch nicht geschieht, da trägt in erster Linie der Lehrer die Schuld, und das Versäumte wird, wofern er sonst sein Fach und seine didaktische Lektion versteht, vorab in dem *mangelhaften Einprägen* des Gelehrten gesucht werden dürfen.

Aber wir haben noch auf einen *zweiten* Grund des geringen Unterrichtserfolges in der Mathematik hingedeutet: auf das Uebersehen oder zu geringe Verwerthen eines *dritten* hervorstechenden Bildungsmomentes in diesem Lehrgegenstande. Neben der Uebung im *scharfen, genauen* Vorstellen und im *strengen schlußmäßigen* Denken bietet nämlich die Mathematik auch mehr als jedes andere Fach Gelegenheit, die Schüler zum Beherrschen eines *größern logisch-zusammengefügten Gedankenbaues* anzuleiten. Letzteres ist im Vergleich zu jenen Fähigkeiten offenbar etwas Besonderes, Neues, auch etwas Höheres. Für den einzelnen kleinen Fall, ich meine, bei dem einzelnen Lehrsatze und den ihm zunächst vorhergegangenen und nachfolgenden, kann Einer ganz wohl Bescheid wissen, im genauen Vorstellen und richtigen Beweisen geübt sein, ohne darum die Befähigung zu haben, den *gesammten Wissenscomplex*, welcher im Unterricht durchgearbeitet worden ist, überschauen und beherrschen zu können. Um auch dieses Bildungsziel zu erreichen, dazu ist erforderlich einmal, daß der Lehrer auf jeder Station des Lehrganges das Gelernte nach Auffassung und Wortlaut *sicher einpräge*, damit vorab *im Einzelnen* keine Lücke und kein Hemmniß mehr bleibe, — und zum Andern, daß er von Monat zu Monat, von Semester zu Semester, von Jahr zu

Digitized by Google

Jahr über den zurückgelegten Weg Rückschau halte, vorwärts und rückwärts den logischen Zusammenhang repetiren lasse, und so eine wirkliche Uebersicht, Einsicht und Durchsicht ermögliche, und zwar bei allen Begabteren bis zu dem Grade, daß sie in dem Stande sind, das Gelernte von Anfang an ohne Buch zusammenhängend wiederzugeben, natürlich nicht kunstgerecht, aber sachgerecht. Dieses Ziel ist keineswegs so hoch, wie vielleicht Jemand befürchten könnte; es verlangt nur eine unschwer zu leistende Treue und Stetigkeit im Wiederholen, also gar keine sonderlichen Künste weder beim Lehrer noch beim Schüler. Freilich stehen diesem Verfahren außer den genannten noch zwei andere didaktische Irrthümer im Wege. Zuerst die Unmethode, welche schon mit 10- und 11jährigen Büblein den mathematischen Unterricht in mehr oder weniger streng wissenschaftlicher Form beginnt, während doch auf dieser Stufe nur ein propädeutischer Cursus — als sog. praktisches Rechnen und als geometrische Formenlehre — am Platze ist, entsprechend dem Elementargange beim Unterricht einer fremden Sprache gegenüber der nachfolgenden, mehr wissenschaftlich geordneten Grammatik.*)

Der andere Irrthum besteht darin, daß man den eigenthümlichen Bildungswerth der Mathematik gleichsam im stetigen Fortschreiten sucht, während er doch vornehmlich in der gründlichen Durcharbeitung der unteren Stufen — etwa des Kreises der mathematischen Kenntnisse, der bis Sekunda behandelt zu werden pflegt — liegt. Dies gilt zwar, so allgemein ausgedrückt, von jedem andern Lehrgegenstande, aber von der Mathematik doch noch in einem besondern Sinne. Ueber die Tertia oder Sekunda hinaus würde nämlich die vorhin bezeichnete dritte Uebung, die rückwärts und vorwärts schreitende strenge Wiederholung und Einprägung des logischen Zusammenhanges alles Gelernten, aus Mangel an Zeit nicht wohl durchgeführt werden können; überdies aber spielt höher hinauf das algebraische Formelwesen eine so große Rolle und die Arbeit nimmt einen so specifisch technischen Charakter an, daß der Ertrag an allgemeiner Bildung nothwendig merklich zurücktritt und, wie die Erfahrung an den Mathematikern von Fach vielfach offenkundig genug zeigt, gerade die Gefahr der Einseitigkeit zu befürchten ist.

Wollten die Lehrer der Mathematik einsehen, daß die charakteristische Bildungskraft ihres Faches vor Allem auf den unteren Stufen gesucht und zur Wirkung gebracht werden muß, so würde das nöthige Wiederholen, d. i. das „judiciöse" und „mechanische" Memoriren, so zu sagen von selbst sich finden. Besser noch wäre es freilich, wenn man aus der Psychologie lernen wollte, daß das Memoriren, auch das „mechanische", wie überall so insonderheit auch in der Mathematik zum erfolgreichen Lernen höchst nothwendig ist, und die treue Ausübung dieser Wahrheit eine große Verheißung hat. Bei dieser Ausübung würde von Stund an die Klage der Lehrer über die Theilnahmlosigkeit selbst sonst lerneifriger Schüler an diesem Gegenstande verstummen, und ebenso die Klage vieler tüchtig gebildeter Män-

*) Der bezeichnete methodische Mißgriff ist in der That so augenfällig und ungereimt, daß er — — nun, sagen wir offen unsere Meinung — daß er nur in den höheren Schulen noch vorkommen kann, d. h. bei Lehrern, welche das Privilegium zu haben glauben, für ihren Beruf nur die Kenntniß ihrer sogenannten Fachwissenschaft, nicht aber der Pädagogik und Didaktik zu bedürfen.

Digitized by Google

ner über den geringen Erfolg des in ihren Schuljahren genossenen mathematischen Unterrichts.

Wir haben die Bedeutung des Memorirens für die mathematische Bildung darum hier ausführlich berührt, weil man hergebrachter Weise bei diesem Fache gewöhnlich am wenigsten daran denkt und davon spricht.

Die größte Bedeutung nimmt das Memoriren — ich meine jetzt speciell das „mechanische" — auf allen den Gebieten in Anspruch, wo es auch den größten Spielraum hat, — nämlich da, wo es sich um die Erwerbung eines Könnens, einer Technik handelt, oder, um die Wirkungssphäre jetzt in ihrem vollen Umfange zu bezeichnen: wo der Schwerpunkt des Bildens und Erziehens in der Gewöhnung liegt.

Den Ausdruck „memoriren" gebrauchen wir herkömmlich vorwiegend bei der auffassenden, aneignenden Thätigkeit der Intelligenz. Wir haben aber gesehen, daß das Wesen des Einprägens dabei im Wiederholen der Vorstellungen liegt. Bei den darstellenden Aeußerungen der Intelligenz, z. B. bei der mündlichen oder schriftlichen Rede, in der Musik, in der Malerei, überhaupt bei allen Künsten und Fertigkeiten, zeigt sich bekanntlich auch ein Reproduciren der Vorstellungen, aber daneben ein Bewegen leiblicher Organe. Hier bezeichnen wir das, was in letzterer Hinsicht zum Erwerben solcher Künste und Fertigkeiten hauptsächlich geschehen muß, gewöhnlich mit dem Worte „üben". Indessen das Wesen der Sache ist, wie in die Augen fällt, hier wie dort beim Einprägen der Vorstellungen ein und dasselbe: das Wiederholen einer Thätigkeit, die gebildet werden soll, dort des Vorstellens, hier namentlich der Thätigkeiten der Sinne und der entsprechenden Bewegungsorgane — der Sprachwerkzeuge, der Arme, der Hände, der Finger u. s. w. Daß dieses Wiederholen — d. h. der Aeußerungen der Sinne und der Bewegungsorgane — nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit, genauer: der successiven Reihenfolge geschieht, also dem „mechanischen" Memoriren analog ist, bedarf wohl keines näheren Nachweises. Auch weiß Jedermann längst, daß keine Kunst d. i. keine Art der darstellenden Aeußerungen des Geistes, ohne „Ueben" d. i. ohne Wiederholen der betreffenden Aeußerungen, zur Fertigkeit gesteigert werden kann. Wir brauchen also auch darüber nichts weiter zu sagen; nur möchten wir im Vorbeigehen diejenigen, welche dieses wissen, aber das Memoriren der Vorstellungen gering schätzen, fragen, warum sie nicht aus jenem Wissen den Schluß gemacht haben, daß auch die Kunst des Denkens auf derselben Bedingung beruht, daß hier das Wiederholen dieselbe Verheißung hat?*)

*) Im Vorbeigehen mag hier auch ein landläufiger pädagogischer Irrthum hinsichtlich der Anschauungen berichtigt werden. Man spricht nämlich: Das Denken beginne mit den Anschauungen der Sinne. Das ist richtig, insofern den höhern Vorstellungen und ihren Verbindungen Sinneswahrnehmungen voraufgehen müssen. Es steckt aber ein Irrthum in dieser Redeweise, wenn man dabei meint, die Anschauungen seien überhaupt die ersten Seelengebilde. Das sind sie eben nicht. Das kleine Kind ist in den ersten Wochen und Monaten, auch wenn es ganz gesunde Sinneswerkzeuge hat, noch keiner eigentlichen Wahrnehmungen oder Anschauungen fähig; wie auch der verwachsene Blindgeborene, der auf einmal das Gesicht wiederbekommt, nicht sofort schon sehen kann, sondern es erst nach und nach lernen muß. (Vgl. Beneke, „Psychol. Skizzen." Bd. II. S. 34 ff., S. 129—135.) Die ersten Sinneseindrücke sind lediglich dunkle Empfindungen; sie können erst durch oftmaliges Wiederholen zu eigentlichen Wahrnehmungen gesteigert werden. Das Wahrnehmen oder Anschauungen-bilden ist so wenig etwas der

Digitized by Google

Das Wiederholen, das Memoriren, und zwar gerade auch das „mechanische", greift aber noch tiefer in das Geistesleben ein, — in die großen Gebiete des Gefühlslebens und des Willens. Diese liegen zwar als solche außerhalb unserer gegenwärtigen Betrachtung; allein da sie ja nicht etwas Gesondertes in der Seele sind, indem die Gefühls- und Willensregungen eben nur an und mit den Vorstellungen stattfinden, so müssen die beiden Gesetze der Vorstellungsverbindungen auch in den Stimmungen und Strebungen des Geistes nothwendig sich geltend machen. Der alltägliche Erfahrungsverstand weiß das auch gut und längst; er sagt z. B.: ein Kind lernt keine Reinlichkeit, keine Ordnung, Pünktlichkeit und wie die äußerlichen Tugenden alle heißen mögen, es sei denn, daß man es dazu gewöhne. Was ist aber dies Gewöhnen? was haben wir uns bei demselben als das eigentliche psychische Geschehen vorzustellen? das, was man vielleicht dunkel ahnt, ist, deutlich gesagt, dieses: das Kind soll in einen gewissen Zustand oder Verhalten sich schicken lernen und durch diese „Uebung" — analog den Handgriffen bei den Kunstfertigkeiten — auch das Geschick dazu sich aneignen; zugleich hofft man, es werde auf diese Weise nach und nach an solchem Verhalten ein Gefühl der Freude gewinnen, und dadurch zu dem Entschlusse und der andauernden Willensstimmung gelangen, sein Thun und Lassen stets jenen Tugenden gemäß zu regeln. Was man hier nun „gewöhnen" und „üben" nennt, ist ersichtlich eben nichts anderes als ein Wiederholen, — ein Wiederholen von Gefühlsregungen, von Willensakten und äußerlichen Handelns.

Ferner: Was wird beabsichtigt, was für ein psychisches Geschehen wird bezweckt: wenn die Eltern nicht bloß das Kind beten lehren, sondern es dazu anhalten; wenn sie es an das tägliche Morgen-, Abend- und Tischgebet gewöhnen? wenn wir beim Beginn und Schluß der Schule regelmäßig Andacht halten, und die Kinder zum regelmäßigen Kirchenbesuch veranlassen? wenn wir uns selbst unter das Gesetz einer stetig wiederkehrenden Sonntagsfeier stellen? und warum schätzen und bekennen wir diese Regel als Etwas, das für das gesammte zeitliche und ewige Lebensglück hohe Bedeutung hat? — Was ist „Neigung" und „Abneigung"? was ist „Hang", „Leidenschaft", „Stimmung", „Takt", „Gesinnung", „Charakter" u. s. w. und wie werden diese Zustände und Eigen-

---

Seele Angebornes, Ursprüngliches, — so wenig Etwas, das ohne Lernen sich vollzieht, daß Göthe das bekannte parodoxe Witzwort wagen konnte: „Wir sehen nur, was wir wissen." Daß in der That viel Wahres in diesem Witze liegt, lehrt die allergemeinste Erfahrung. Ein Arzt z. B., der den Zustand eines Kranken beobachtet, sieht viel mehr und viel besser, als der Laie, welcher daneben steht und auch pathologische Anschauungen gewinnen will. Und so unterscheidet sich auf allen Gebieten das Anschauungsvermögen des Fachmannes von dem des Laien gar merklich. Für uns Lehrer sollte diese Nebenbemerkung das sagen: Der Irrthum, welcher meint, das klare Anschauen verstände sich bei gesunden Sinnen von selbst, und das Behalten des Angeschauten so zu sagen auch, hat Kindern und Lehrern schon viel Verdruß bereitet, indem der Lehrer, wenn er einmal Etwas gezeigt, gesagt, erklärt hatte, gutmüthig glaubte, die bezweckte Anschauung sei nun richtig und behältlich gebildet, und hinterher doch gewahren mußte, daß höchstens nur noch eine dunkle Empfindung des Wahrgenommenen in den Köpfen der Schüler übrig geblieben war. Summa: erst durch die Wiederholung der Empfindungen (durch Memoriren derselben) entstehen klare Anschauungen, und erst durch wiederholtes Anschauen werden sie fest, und dadurch fähig, ein Werthstück der producirenden Intelligenz zu bilden.

Digitized by Google

schaften der Seele erzeugt, gesteigert oder gemindert? Ohne Zweifel wird der Leser jetzt auf diese Fragen die Antwort in unserm Sinne selbst zu finden wissen. Er wird nun auch verstehen, was J. H. Fichte meint, wenn es in dessen „Psychologie" (1. Theil S. 432) heißt: „der Begriff einer vom Geiste dauernd sich angebildeten Fähigkeit zum Wiederhervorbringen gewisser Vorstellungen und Vorstellungsreihen ist nichts weniger als eine isolirte Eigenschaft, welche nur für das Gebiet des Vorstellens willkürlich postulirt würde. Das völlig Analoge läßt sich am Fühlen, läßt sich am Willen nachweisen. — Gewisse Richtungen unseres Willens im Begehren und Verabscheuen, die freiwilligen Bewegungen, welche der Wille am Körper ausübt, lassen je öfter erregt, desto sicherer und entschiedener die Fähigkeit zurück, wieder hervorzutreten, und was die letztern betrifft, immer leichter sich vollziehen. Wir könnten dies gar nicht uneigentlich ein Gedächtniß unseres Willens nennen. Gleicherweise läßt das oftmalige Erleben gewisser Gefühle, das dauernde Nähren gewisser Stimmungen in unserm Bewußtsein eine bestimmte Erregbarkeit zur Wiederholung derselben, eine genau begrenzte Gefühlsanlage zurück, welche man abermals einer Art von Gedächtniß unsers Gemüths vergleichen könnte."

Wo nun bei dem Wiederholen von Gefühlsakten, Willensstrebungen und kunstmäßigen Leibes-Bewegungen im Allgemeinen und in den einzelnen Fällen vorwiegend das erste oder das zweite Memorirgesetz in Wirkung tritt, oder wie sie beide ineinandergreifen, — das näher zu untersuchen, glauben wir ebenfalls dem Selbstforschen des geneigten Lesers überlassen zu dürfen.

Unsere bisherigen Betrachtungen haben die Gebiete des „Denkens" und des „Gedächtnisses" (in Bezug auf ihr Verhältniß zu einander) zwar in großen, eiligen Schritten, aber doch ziemlich vollständig durchwandert. Wir haben gesehen, daß und wie beide erst in ihrem Zusammensein das darstellen, was wir die Intelligenz nennen; ferner: daß die zwei Gesetze der Ideenassociation (oder das „mechanische" und „judiciöse" Memoriren) zur allseitigen Ausbildung des Geistes gleichmäßig von nöthen sind, auch über die Intelligenz hinaus weit und tief in das Gemüthsleben und die Willensregungen hineingreifen. — Ein Widerstreiten der beiden Memorirgesetze in der Art, da so eins dem andern oder der Geistesentwickelung überhaupt hinderlich wäre, ist uns dabei nicht aufgefallen.

Wir haben allerdings auch nicht mit Fleiß darnach gesucht; es galt zunächst, ihre Wirksamkeit an und für sich zu betrachten. Ohne Zweifel wird dem aufmerksamen Leser doch hier und da ein Fall aufgestoßen sein, wo ein solches Widerstreiten wenigstens statt finden könnte. Wie Jemand sich selber im Lichte stehe, oder, wie man zu sagen pflegt, zuweilen über seine eigenen Beine fallen kann, oder wie die beiden Hände einander hindern können, wenn etwa die linke das thun will, was der rechten gebührt, und umgekehrt: so wird es auch wohl möglich sein, daß das „Denken" dem „Gedächtniß" und dieses jenem, und daß das „mechanische" Memoriren dem „judiciösen" und das „judiciöse" dem „mechanischen" hindernd in den Weg geräth. Wo es wirklich vorkommt, da darf jedoch das augenblickliche Hemmniß nicht beschuldigt und in der öffentlichen Meinung diskreditirt werden, wie es z. B. dem Gesetz der Gleichzeitigkeit so vielfach begegnet ist. In einem solchen Hinderungsfalle, wenn er nämlich im Un-

Digitized by Google

terricht, den der Lehrer zu regeln hat, vorkommt, muß eben in diesem Unterricht Etwas ungeregelt sein; des Lehrers didaktische Einsicht ist es, die in Mißkredit zu gerathen verdiente. Darin auch besteht die didaktische Kunst, daß der Lehrende genau wisse, wo das vorschreitende „Denken" an der Reihe ist, oder aber das „Gedächtniß", das Wiederholen, — und im letztern Falle wieder, ob es sach- und zeitgemäß ist, das eine oder aber das andere Befestigungsgesetz oder beide wechselwirkend in Anwendung zu bringen. Die oben erläuterten Beispiele des Einmaleins und der biblischen Geschichte können dazu dienen, sowohl das rechte Verfahren als das verkehrte sich kurzer Hand zu veranschaulichen.

Wer darüber streitet, ob das „Denken" oder das „Gedächtniß", das „mechanische" Memoriren oder das „judiciöse" das Richtigere und Wichtigere sei, ist gleich dem, der noch fragt, ob das rechte oder linke Auge, das rechte oder linke Bein das Bessere sei, — nämlich ein kleiner oder großer Thor; wer Beide recht gebraucht, wird durch die Erfahrung bald überzeugt werden, daß er auf dem rechten Wege sich befindet, und erkennen, daß Gott der HErr, welcher zwei Augen, zwei Beine und zwei Memorirgesetze geschaffen hat, sehr weise ist und „die Menschen lehrt, was sie wissen." (Ps. 94, 10.)

Es läßt sich übrigens eine ganz bestimmte Stelle aufweisen, wo die Meinung oder die Redeweise von der zweifelhaften Bedeutung des „mechanischen" Memorirens und des „Gedächtnisses" überhaupt entstanden ist und ihre relative Berechtigung herleiten kann. Mit Absicht hat die bisherige Betrachtung, um den Leser nicht zu verwirren, diese Stelle möglichst im Hintergrunde stehen zu lassen gesucht: wir meinen, wie Jemand schon errathen wird, das Memoriren sprachlicher Darstellungen. Selbstverständlich ist jedoch nicht dasjenige sprachliche Memoriren gemeint, welches das Erlernen der Sprache selbst bezweckt, sondern ein solches, wo in und mit der sprachlichen Darstellung die beschriebene Sache gelernt werden soll.

In der Sprache sind, wie früher bereits bemerkt wurde, die einzelnen Worte mit den Vorstellungen, welche durch sie bezeichnet werden sollen, nur nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit verbunden; nach diesem Gesetze kann nun das gehörte oder gelesene Wort die entsprechende andere Vorstellung, und umgekehrt diese Vorstellung das zugehörige Wort ins Bewußtsein rufen. Wenn syntaktisch zusammenhängende Worte z. B. eines Gedichtes, einer Rede u. s. w. memorirt worden sind, so hat die Verbindung dieser Worte untereinander in der Seele auch lediglich nach dem Gesetz der Gleichzeitigkeit statt gefunden, und ihre spätere Reproduktion geschieht also ebenfalls vorwiegend nach diesem Gesetze. Wir sagen „vorwiegend"; denn allerdings kann auch das Gesetz der Gleichartigkeit zur Mitwirkung kommen, was nämlich dann geschieht, wenn man bei der Reproduktion auch auf den Inhalt der Sätze, auf den begrifflichen Zusammenhang der Worte sich besinnt. Beim Recitiren sprachlicher Darstellungen findet demnach ein dreifaches psychisches Geschehen statt; zwei dieser Akte folgen dem Gesetze des „mechanischen" Memorirens, der dritte dem der begrifflichen Verwandtschaft. In dem Maße nun, wie ein wiederholtes Lesen oder Hören der aufeinander folgenden Worte, ein „mechanisches" Memoriren, vorangegangen und dabei möglicherweise das Besinnen auf den Inhalt der Sätze zurückgeblieben ist: in dem

Digitized by Google

Maße wird das Reproduciren auch vornehmlich nach dem äußern Verbindungsgesetze erfolgen. „Vornehmlich" sagen wir, indem ja keineswegs mitgesetzt ist, daß das Recitiren gedankenlos erfolgen müsse, zumal der Inhalt des einzelnen Wortes mit seiner Lautvorstellung ebenfalls nach dem äußern Reproduktionsgesetze verbunden war. Aber das Besinnen auf den Inhalt des einzelnen Wortes ist doch immerhin ein zweiter, ein besonderer Akt, und das Denken an den Inhalt der zusammenhängenden Worte ein Dritter, also wieder etwas Besonderes. Findet jenes Besinnen beim einzelnen Worte wirklich statt, so geschieht das Erinnern an den Satzinhalt — nach dem Gesetz der begrifflichen Verbindung — zwar so zu sagen von selbst; allein es liegt bei diesem complicirten Gesammtvorgange doch gar zu nahe, daß bei einem dieser Akte ein Hinderniß in den Weg trete, und also das, was geschehen sollte, dennoch nicht geschieht. Es ist dies um so leichter möglich, weil beim lauten Reproduciren sogar noch ein Viertes, nämlich eben dieses laute Sprechen, hinzukommt, wobei man sich, wenn es ein gutes Sprechen heißen soll, noch auf Mancherlei, auf die rechte Betonung, auf gute Aussprache, auf anständige Körperhaltung u. s. w. besinnen muß.

Aus dem Gesagten geht nun Zweierlei klar hervor.

Einmal dies, daß durch den Eintritt der Sprache in das Geistesleben dessen Denkthätigkeiten viel complicirter werden, woraus dann weiter folgt, daß der Unterricht in allen Fächern um so bildender sein wird, als er zugleich auf eine tüchtige Schulung in der Sprachkunst dringt. Die bedeutendere Einwirkung der Sprache in die Geistesentwickelung drängt sich schon der oberflächlichsten Beobachtung auf in den raschen Fortschritten, welche die Intelligenz des kleinen Kindes macht von da an, wo es zuerst zu sprechen beginnt; ebenso umgekehrt in dem Zurückbleiben bei sprachlarmen und taubstummen Kindern. Auf demselben Grunde ruht der eminente bildende Einfluß des Unterrichts in fremden Sprachen, obgleich hier allerdings noch einige neue Momente hinzukommen, insbesondere die Vermehrung und Steigerung des oben schon betonten einflußreichen Elementes des Könnens, der Technik.

Zum Andern aber ist ebenso verständlich, wie bei dem Memoriren sprachlicher Darstellungen, wo es unverständig gehandhabt wird und gar dominirt, wo nicht fort und fort der Schüler angehalten wird, auch auf den Inhalt sich zu besinnen und von dieser Besinnung Rechenschaft zu geben, in der That eine wirkliche Verbildung die Folge sein, das klare Denken gehindert, ja ein oberflächliches Denken, ein leichtsinniges, gedankenloses Wortemachen angewöhnt werden kann. Wie sehr diese Gefahr sich steigern muß, wenn man sogar Worte memoriren läßt, deren Sinn nicht verstanden ist, die nicht vorher erklärt worden sind, braucht nicht erst bewiesen zu werden.

Soweit ist also die Abneigung mancher Lehrer gegen das „mechanische" Memoriren, genauer: gegen das unverständige und übertriebene Memoriren sprachlicher Darstellungen, so erklärlich wie gerechtfertigt. Noch erklärlicher wird es, wenn man an die Vorzeiten im Bildungswesen denkt, an die Zeiten, wo nicht blos das Lernen der Sprachen weitaus im Unterricht überwiegend war, sondern auch die Sachen (Realien) vorwiegend nur in und mit der Sprache d. h. aus Büchern, nicht durch die unmittelbare Anschauung gelernt wurden. In der Bekämpfung

Digitized by Google

dieser Irrthümer und Mängel haben die Reformer von Ratich und Comenius an bis auf die Zeit der „Realisten", welche sich einseitig dem einseitigen „Humanismus" entgegenstellten, freilich mitunter des Guten zu viel gethan; es wurde eine Redeweise in Gang gebracht, die, wenn sie auch das Richtige meint, doch im Ausdruck falsches mit einmischt; die nicht bloß das verkehrte Memoriren sprachlicher Darstellungen trifft, sondern das sprachliche Memoriren überhaupt diskreditirt, und weiter sogar nicht bloß das einseitige und unzeitige „mechanische" Memoriren tadelt, sondern das „mechanische" Memoriren um des Beinamens „mechanisch" willen als eine niedrigere, unwerthere Lernarbeit zu fassen veranlaßt, ja sogar das „Gedächtniß" überhaupt in einen ungerechtfertigten Gegensatz zum „Denken" bringen hilft. So gewiß nun diese aus dem frühern Kampfe her verschrobene Redeweise dringend der Correctur bedarf, und ebenso die Anschauungsweise, wo sie über die Gebrechen jener sich noch nicht erhoben hat, — so ist doch auch wahr und muß auch gesagt werden, daß von dem falschen, einseitigen Memoriren, zumal bei sprachlichen Darstellungen, noch bedeutende Reste in unsere Zeit hinübergebracht worden sind, theoretische und praktische Irrthümer, die nicht bloß bei mangelhaft gebildeten Volksschullehrern, sondern noch viel höher, selbst bei „studirten" Leuten, ja berufenen Leitern des Unterrichtswesens angetroffen werden können. Die letztern Irrungen machen sich namentlich kenntlich beim Religionsunterricht in der zu frühen und zu ausgedehnten Behandlung der Dogmatik (Katechismus), beim Sprachunterricht in der verfrühten Grammatik und beim mathematischen in dem zu frühen Eintretenlassen der (Euklideischen) Systematik. Freilich wird nicht jedem Leser sofort einleuchten, wie das die rechte Zeit und das rechte Maß verfehlende Vorwalten der dogmatisch-wissenschaftlichen Form des Unterrichts, die als solche ja entschieden das „Denken" in Anspruch nimmt und also eher ein verfrühetes, einseitiges Denkenlehren heißen müßte, hier mit einer verkehrten und einseitigen Pflege des „Gedächtnisses" in Verbindung gebracht werden kann. Allerdings muß jenes Verfahren einerseits ein unzeitiges und verfrühendes Anspornen zu höhern Denkoperationen heißen, allein andererseits hängt in der Wirklichkeit auch eine verkehrte und übermäßige Anspannung des Gedächtnisses damit zusammen, wie seltsam Letzteres auch klingen mag. Es liegt hier etwas von dem vor, woran das bekannte Wort „les extrêmes se touchent" erinnern will. Auf den innern Grund dieser Berührung und Verwandtschaft der beregten Gegensätze brauchen wir hier nicht näher einzugehen, da er auf der Oberfläche liegt; nur an einige bekannte Thatsachen, in denen jene Berührung zur Erscheinung kommt, wollen wir erinnern, zumal sie sich merkwürdigerweise gerade in den wichtigsten Lehrgegenständen finden. In Betreff des Religionsunterrichts ist es augenfällig, daß die Schüler nirgendwo mehr zur Unzeit, im Uebermaß und in ungeeigneter Form sprachlich memoriren müssen als da, wo die umfassendsten „Leitfäden" oder Katechismen im beliebten Gebrauche sind. In Betreff des mathematischen Unterrichts ist die gemeinte Thatsache weniger bekannt; aber sie liegt nichts desto weniger für den, der sehen kann, klar vor. Jüngst auch hörte ich — es war freilich zum ersten Mal — einen anerkannt einsichtigen und geschickten Lehrer der Mathematik unbefangen sagen: Im ersten Jahre fassen die meisten Schüler, auch die begabteren, die mathematischen Beweise nur gedächtnißmäßig

Digitized by Google

auf; erst mit dem zweiten Jahr geht ihnen über das, um was es sich eigentlich handelt, was „beweisen" heißt, und wie man das angreift, ein Licht auf, so daß sie nun auch mit dem Verstande, mit klarem Bewußtsein, dem Unterrichte folgen und selbstthätig mit anfassen. Die von uns behauptete Thatsache sah dieser Mann also, er hatte auch so eine Art Ahnung, daß hier Etwas nicht ganz in der Ordnung sei; allein die traditionelle Ordnung galt ihm als nothwendig, als Etwas, das mit der Sache selbst gegeben sei, in das man sich mit guter Miene fügen müsse. Daß in der That sehr wohl eine andere, bessere Regelung eintreten könne, daran hatte er, wie es schien, noch nie gedacht. Und das war, wie bereits gesagt, nicht nur ein tüchtiger Mathematiker, sondern auch ein einsichtiger und geschickter Schulmann, ein angesehener Schuldirektor. Wie es beim verfrüheten grammatischen Unterricht, zumal in fremden Sprachen geht, ist wiederum bekannter. Weil man nicht das Rechte in rechter Weise memoriren lassen will, so müssen die abstrakten Regeln, wie dort die abstrakten Katechismusantworten, eingeprägt werden, natürlich mit viel Mühe, Noth und Seufzen, und überdies dem größern Theile nach zum — leidigen Vergessen. Die viele Noth kennt man wohl, das Vergessen hier und da auch, aber man tröstet sich mit dem noch leidigeren Troste jenes Engländers, der da sagte: „Die lateinische Grammatik und mein Latein überhaupt habe ich zwar vergessen, allein es ist darum nicht verloren, sondern aus dem Gedächtniß in den Verstand übergegangen." Daß beim Nachsprechen dieses Diktums neben dem einen Viertel Wahrheit auch drei Viertel Irrthum und Thorheit colportirt wird, — das ahnt und bedenkt man nicht, und wenn es doch einmal von Andern bezeugt wird, so glaubt man's nicht.

An dem in Rede stehenden Punkte, dem sprachlichen Memoriren, sehen wir also ganz deutlich, daß es auf dem Boden unseres Themas — „Denken und Gedächtniß" — noch Viel aufzuräumen gibt und zwar zur Rechten wie zur Linken. Als die äußersten Enden der Gegensätze, wo beide anfangen toll zu werden, haben wir auf der einen Seite die isolirten sog. „Denkübungen" und auf der andern die isolirten „Gedächtnißübungen" kennen gelernt; so weit diese Ungeheuer nicht schon ausgerottet sind, kann man sie getrost ihrem Schicksal überlassen, da sie nothwendigerweise einander selbst vernichten, wie in der bekannten Fabel, wo der Tiger und das Krokodil, die von rechts und links auf den Wanderer losfuhren, selbst einander in den Rachen und in die Klauen fielen, und Jener nun ungeschädigt seinen geraden Weg fortsetzen konnte. Abgesehen von diesen praktischen Extremen, hört man auf der einen Seite irrthümlich wider das sprachliche Memoriren an sich eifern, wo doch nur das verkehrte getadelt werden darf; man hört über das „mechanische" Memoriren reden, wie wenn dies eine geringere, unwerthere Arbeit wäre, während es doch ein höchst bedeutendes, weitgreifendes Fundamentstück nicht bloß der Bildung, sondern auch der Erziehung ist; ferner wird das Wort „Memoriren", das beide Weisen des Einprägens begreift, und das Wort „Gedächtniß" den Ausdrücken „Denken" und „Intelligenz" so ungeschickt gegenüber gestellt, daß sich nur zu deutlich herausfühlen läßt, der Redende sei mit dem psychologischen Wesen dieser Begriffe gar wenig vertraut.

Wir an unserm Theil sagen nun — wie wir schon vor Jahren gethan (Schulbl. 1860, Nr. 4) —: das „Gedächtniß" ist der eigentliche In-

Digitized by Google

halt der Intelligenz, ja des Geistes überhaupt; darum muß man in der Unterweisung und Erziehung fleißig „memoriren" d. i. repetiren lassen, und zwar nicht etwa bloß Worte, sondern auch Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe und Schlüsse, dazu Handgriffe allerlei Art für Künste und Fertigkeiten, nicht minder Gefühle, Gemüthsstimmungen und Willensakte.

Insbesondere aber noch wollen wir, trotz der falschen Gegensätze links und rechts, das Memoriren sprachlicher Darstellungen empfohlen haben — aber aus allen Wissensgebieten und in angemessenen und schönen Formen. Die gewöhnlichen Vertheidiger desselben, die sich nur so allgemein auf den Werth des Gedächtnisses berufen, wie es gemeinhin geschieht, werden übrigens ihre gewöhnlichen Gegner schwerlich so bald überzeugen und überwinden, wiewohl diese Letztern im Unrecht sind. Jene, die Vertheidiger, haben nämlich häufig selber Unrecht. Einmal dann, wenn sie die Forderung des Memorirens lediglich oder vorwiegend auf dem religiösen Gebiete geltend machen und nicht zu gleicher Zeit einsehen und fordern, daß es auf allen geschehe; (der Fall, daß Ungeeignetes zu memoriren verlangt werde, ist an sich schon unberechtigt). Zum Andern haben sie Unrecht, wenn sie — ganz in Uebereinstimmung mit ihren ordinären Gegnern — die Begriffe des „mechanischen" Memorirens und des Memorirens überhaupt zu eng, nicht im vollen Sinne, nicht nach ihrem ganzen Inhalt und Umfange, wie die rechte Psychologie es lehren kann, fassen.*) Drittens endlich beruht der Bildungsvortheil des sprach-

*) In der „Encyclopädie" von R. A. Schmid beginnt der Artikel „Memoriren" mit der Erklärung:

„Memoriren heißt Wörter, Sätze, Redeabschnitte seinem Gedächtnisse einprägen, so daß sie in demselben haften und von dem Geiste jederzeit wieder ins Bewußtsein gerufen werden können." — Bei einem Werke, das auf der Höhe der pädagogischen Einsicht stehen will; sollte man an einem so eminent wichtigen Punkte doch eine zulänglichere und weniger irreleitende Definition erwarten dürfen. — Mit welchem Recht wird beim Begriff „Memoriren" schon ohne weiteres die Sprache mit eingerechnet? Woher dieses vorschnelle Einrechnen stammt, läßt sich leicht besehen. Einerseits aus der Tradition und andererseits aus dem allgemeinen Satze: „Kein denken ohne reden", — ein Satz, den auch schon die griechische Sprache dadurch bezeugen will, daß sie für „Vernunft" und „Wort" ein und denselben Ausdruck (Logos) braucht. Es ist richtig, daß der Mensch nur darum begrifflich (vernünftig) denken kann, weil er Sprache hat. Allein damit ist nicht gesagt, daß jetzt, nachdem der Mensch durch die Sprache in die begriffliche Denkregion eingeführt worden, wie auch vorher alles Vorstellen ganz und gar in sprachlichem Gewande auftritt, und also kein Memoriren ohne Worte vor sich geht. Innerhalb der concreten Vorstellungen (Anschauungen) verhält es sich thatsächlich anders. Man kann sich einen zurückgelegten langen Weg in allen seinen Theilen, ebenso das complicirte Straßenbild einer Stadt merken, ohne die Namen jener Theile und dieser Straßen zu kennen; ebenso eine complicirte Maschine sammt dem Ineinandergreifen ihrer Theile, das Knochen-, Gefäß- und Verdauungssystem des Leibes u. s. w. Wo man Maschinenkunde und Anatomie auf schulmäßige Weise lernt, da werden freilich neben den concreten Anschauungen der Theile und ihrer Funktionen auch die sprachlichen Ausdrücke dafür gegeben und vielleicht auch gemerkt. Allein das spätere Wiedervorstellen dieser Dinge und ihrer Thätigkeiten ist nicht von diesen Ausdrücken abhängig; kommt es doch oft genug vor, daß man eine Sache deutlich im Sinne hat, aber das Wort dafür augenblicklich nicht finden kann. Und wie ist es beim Spielen eines memorirten Musikstückes, beim Singen eines auswendig gelernten Liedes? — stellt man sich bei diesem Spielen und Singen auch Ton für Ton den Namen der Töne vor? Was sollten die armen Vögel und mit ihnen so viele lieb'n Menschenkinder anfangen, wenn sie nicht eher singen dürften, bis sie auch die Namen der Noten gelernt hätten? Und wie steht es mit den Wahrnehmungen des Geruchs und Geschmacks, die sich wenigstens so weit einprägen lassen, daß man bloß durch den Geruch und Geschmack die Dinge, von denen jene Empfindungen ausgegangen sind, wiedererkennen kann, während

Digitized by Google

lichen Memorirens (wie des Sprachenlernens überhaupt) nicht einzig auf der Bedeutung des Gedächtnisses als solchem, sondern auch und zwar vorwiegend auf einer andern, eigenthümlichen psychologischen Thatsache — welche die Freunde des Memorirens vielfach eben so wenig würdigen zu können scheinen als ihre Gegner — nämlich auf dem weittragenden und außerordentlich verzweigten Eingreifen der Sprache in die Entwickelung des menschlichen Geistes. (Vgl. Anmerk. 5.)

Ueber diese letztere wichtige Thatsache wird erst eine spätere Abhandlung eingehend reden können.

---

es für die Wahrnehmungen dieser Art doch fast keine bestimmte Namen gibt? — Denkt auch der Taubstumme wirklich gar nicht, auch nicht in concreten Anschauungen, bevor er sprechen oder lesen gelernt hat? — Daraus ist klar, daß das Denken ohne Worte doch noch eine nicht unbedeutende Rolle im Leben und in der Entwickelung des Geistes spielt und mithin auch das Memoriren ohne Worte. Wie weit es in der Wirklichkeit auch noch in das begriffliche Denken hinaus- und hineinreichen mag, darf hier ununtersucht bleiben.

Allein wenn es in der That keinerlei menschliches Vorstellen und Memoriren ohne Sprache gäbe, so würde doch eine psychologische Betrachtung über das Gedächtniß nicht bloß zwischen „mechanischem" und „judiciösem" Memoriren, sondern auch zwischen dem Memoriren mit und ohne Worte sorglich unterscheiden d. h. das Memoriren nach diesen seinen Elementen für das nähere Besehen der psychischen Vorgänge begrifflich analysiren müssen.

B. F. W. D.

Anhang.

Anmerkung 1. Drobisch, „Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode." (Leipzig, 1842.) S. 326 ff.:

„Wir befinden uns zu Beneke in dem seltsamen Verhältniß, daß wir ihn weder als Gegner bekämpfen noch als Bundesgenossen begrüßen können. Dieses zweifelhafte Verhältniß ist durch die Stellung bedingt, die er in Beziehung auf Herbart einnimmt. Es muß allerdings dankbar anerkannt werden, daß er einer der Ersten war, die auf Herbart's Verdienste um die Psychologie aufmerksam machten und sie gebührend hervorhoben. Auch ist gar nicht zu verkennen, daß er sich in mehreren wesentlichen Punkten von Herbart unterscheidet: denn nicht nur zeigt er sich als reiner Empiriſt jeder metaphysischen Begründung der Psychologie abhold, und will sie blos aus der Erfahrung geschöpft wissen, sondern er verschmäht auch die Hülfe der Mathematik als ein, wo nicht mögliches doch jedenfalls viel zu früh kommendes Unternehmen. Daß man indeß Beides auf sich beruhen lassen kann, ohne sich deshalb nothwendig von Herbart zu trennen, brauchen wir nicht zu beweisen, da gegenwärtige Schrift dies factisch darthun wird. Beneke ist aber auch noch überdies ängstlich bemüht, sich von Herbart zu unterscheiden und seine Unabhängigkeit in das gehörige Licht zu setzen, ohne daß es ihm damit recht gelingen will. Daß er unabhängig von Herbart auf die Ueberzeugung einer nothwendigen Umgestaltung der psychologischen Methode gekommen sein mag, und daß ihm als Vorbild die naturwissenschaftliche Methode vorgeschwebt habe, wollen wir gern glauben; dies gilt ja auch von Fries, E. G. Schulze und andern Psychologen. Daß aber bei Beneke vielfach unter neuer Terminologie eigenthümliche Lehren Herbart's vorgetragen werden, läßt sich nicht verkennen. So sind z. B. seine „Urvermögen," deren so viele sind als sinnliche Empfindungen, und die wesentlich Strebungen sein sollen, nichts Andres als Herbart's „einfache Vorstellungen." Wenn Herbart es ausspricht, daß keine irgend einmal im Bewußtsein gewesene Vorstellung ganz wieder verloren geht, sondern unbewußt nur im gehemmten Zustande sich befindet, so sagt Beneke, daß jede Vorstellung eine „Spur" oder „Angelegtheit" zurücklasse. Wenn ferner Herbart die Verbindungen zwischen gleichen und homogenen Vorstellungen unterscheidet von Verbindungen zwischen disparaten, und jene „Verschmelzungen", diese „Complexionen" nennt, so unterscheidet Beneke auf ähnliche Weise

Digitized by Google

und spricht von einem „Zusammenfließen“ und einem „Gegeneinanderüberfließen der beweglichen Elemente der Seele“, was freilich eine Vorstellungsweise ist, die Herbart nicht anerkennen würde. So finden sich denn auch Herbart's „Vorstellungs-Reihen und Massen“ bei Beneke als „Gruppen und Reihen“. Selbst sein Tadel der bisherigen Behandlung der Seelenvermögen, als der Substantiirung und Personificirung bloßer logischer Abstractionen, ist ganz der Herbart'sche. Und wenn er nun dessen ungeachtet die Seelenvermögen eine an sich „tadellose Hypothese“ nennt, und Gedächtniß, Einbildungskraft, Verstand u. s. w., nur nicht als ursprüngliche, sondern als abgeleitete Vermögen bezeichnet und aus seinem „Unvermögen“ und „Grundprocessen“ zu erklären versucht, so ist ja das doch nichts wesentlich Anderes, als wenn Herbart nachweist, wie Gedächtniß und Phantasie in den Verschmelzungen, Complexionen und Reproductionen der Vorstellungen ihren Sitz haben, der Verstand auf gewissen Arten der Verbindungen der Vorstellungen ruht, u. s. w. Freilich hat Beneke auch *seine* Vorstellungsweisen, die Herbart durchaus *nicht* aufgebürdet werden dürfen; wie z. B. sein ganzer Begriff des Urvermögens, und dessen Befähigung, sich wie ein hohles Gefäß durch Reize mehr oder weniger, langsamer oder schneller erfüllen und überfüllen zu lassen; wie die damit verbundene mehr oder weniger feste „Durchdringung der Reize“ und der darauf gegründete Grundvorgeß der „Ausgleichung dieser beiden Elemente“, u. dgl. m., was uns sehr dunkle und vage Vorstellungsarten dünken. Der Ruhm dieser Eigenthümlichkeiten soll ihm keineswegs bestritten werden; aber sie genügen nicht, um ihrem Urheber eine besondere Ehrenstelle zu erwerben. Kommt man von Herbart zu Beneke, so findet man sich theils unter alten Bekannten, sieht sie jedoch, halb mit Bedauern, halb mit Lachen, in Kleider eingezwängt oder eingemummt, die offenbar nicht für sie gewählt sind, theils findet man neue Gesellschaft, von deren Umgang man jedoch, wie bald bemerkbar wird, wenig Belehrung und Unterhaltung zieht. Ohne Bild: Beneke hat Herbart vielfach benutzt, meistens jedoch dessen scharfe Gedanken ganz abgeflacht, ist aus Furcht vor Paradoxieen überall auf halbem Wege stehen geblieben, und hat sich mehr durch neue Worte als Begriffe den Schein von Originalität zu geben gesucht.“

Anmerkung 2. J. H. Fichte, „Psychologie“, I. Theil, (Leipzig, 1864) S. 436 u. 437:

Hume, bei dem scharfen und glücklichen Blick für das Charakteristische der Erscheinungen, welcher ihn auszeichnet, hat schon in den drei von ihm aufgestellten „Gesetzen“ die Hauptphänomene der Association richtig bezeichnet. Er führt sie nämlich auf die Gesetze der *Aehnlichkeit*, der *Angrenzung* in Raum und Zeit, der *Ursache* und *Wirkung* zurück. Das vierte, des Contrastes oder Widerstreits, *verwirft* er mit Recht als ein eigenthümliches; es ist nur eine besondere Art der Association des Aehnlichen, oder der unter einen gemeinsamen Gattungsbegriff gehörenden Vorstellungen.

Die späteren Psychologen haben jene Phänomene etwas anders gruppirt und auf noch einfachere Bestimmungen zurückgeführt, die allgemeine Auffassung derselben aber nicht wesentlich erweitert oder die Untersuchung mehr in die Tiefe geleitet. Vielleicht läßt unsre Gesammtansicht vom Wesen des Geistes es zu, dies bisher Fehlende nachzuholen.

Das Gesetz der Vorstellungsverbindung ist nur *Eines*, denn es drückt lediglich das *Wesen des Geistes und seiner aneignenden Thätigkeit* aus. Es kann daher auf das Einfachste so bezeichnet werden:

Vorstellungen, welche aus irgend einem Grunde (dieser Gründe werden wir *zwei verschiedene* kennen lernen) *derselben Vorstellungsreihe angehören, erneuern sich gemeinsam* (rufen einander hervor), *wenn eine aus der Reihe unwillkürlich oder absichtlich reproducirt wird.*

Und zwar werden die Vorstellungen bei uns ursprünglich nach einem doppelten Verhältniß associirt, mithin auch reproducirt (woraus man zwei solcher „Gesetze“ herleiten könnte):

1. *nach dem Verhältniß der äußern empirisch gegebenen (zufälligen) Verbindung.*

Das in Raum und Zeit Verknüpfte wird auch gemeinsam angeeignet, daher auch associirt; somit muß es auch gemeinsam reproducirt werden.

2. *nach dem Verhältniß der innern, begriffsmäßig vollzogenen Verbindung.*

Hier liegen die allgemeinen Kategorien des Denkens der Association zu Grunde, und es sind verborgene, unwillkürliche Denkacte in den ursprünglichen Associationen wirksam.“

Anmerkung 3. J. H. Fichte, „Psychologie“, I. Thl., S. 457 ff.:

„Und so hat sich uns ergeben, wie Nichts falscher sei als die gewöhnliche Behauptung: daß ein Gegensatz bestehe zwischen (bloßem) Gedächtniß und dem Verstande. Dies ist unwahr *in jeder Rücksicht* und *in allen Instanzen*; denn bis in die niedersten

Functionen hinein hat das Gedächtniß sich uns erwiesen als unwillkürliche Denkthätigkeit. Auch in seinen unbeholfensten Associationen ist dem Tieferblickenden der Trieb erkennbar, das innere Band zu finden, durch welches auch die entlegensten Dinge irgendwie vereinigt sind im ewigen Gedankenkosmos. Es associirt nur und kann nur associiren unter dieser Voraussetzung. Es kann die Dinge ordnend verknüpfen und das Vertrauen haben, es zu vermögen, nur darum, weil es verborgenerweise (instinctiv) die Zuversicht trägt, daß sie unverknüpft und ungeordnet sind von einem ewigen Geiste.

Dieser latente speculative, und wir können hinzusetzen, zugleich religiöse Drang deutet auf die Tiefe hin, aus welcher das Vermögen entspringt, dessen Wirkungen wir das „Gedächtniß" nennen. Schon einmal sagten wir: Gedächtniß sei der ganze Geist, und zwar nicht blos als abstractes Triebwesen, sondern ausgestattet mit der ganzen Immanenz der aprioristischen Formenwelt, die aber nicht blos als ruhende Formen, gleichsam unthätig, in ihm liegen, sondern die als wirksame Vermögen in ihm arbeiten, anfangs noch unbewußt und gleichsam noch unbeholfen, in jenem unwillkürlichen Associiren; dann stets mehr und mehr im Bewußtsein sich erhebend, um so den eigentlichen Erkenntnißproceß möglich zu machen.

Aber es ist nicht genug zu sagen, das Gedächtniß sei Bedingung aller Erkenntniß und Wissenschaft. Es ist hinzuzusetzen: es sei selbst schon potentielle Wissenschaft, weil in ihm alle Formen und Bedingungen derselben bereit liegen und unwillkürlich thätig sind, ohne welche die actuelle Wissenschaft gar nicht möglich wäre. Ferner: weil nur in sofern das Gedächtniß überhaupt es versuchen kann, den Erkenntnißstoff wissenschaftlich zu ordnen, als schon eine ursprüngliche (ewige) Gedankenordnung desselben dabei vorausgesetzt werden muß.

Es wird jedoch sich zeigen, daß diese im „Gedächtniß" waltenden Kräfte des Geistes den angeeigneten Erkenntnißstoff nicht bloß ordnend zu verarbeiten, sondern zugleich aus ihm Neues zu gestalten vermögen; daß mit dem Gedächtniß ursprünglich Eins und nur in der Richtung ihrer Wirksamkeit verschieden die Einbildungskraft (Phantasie) entsteht." — — —

Anmerkung 4. G. H. Schubert, „Geschichte der Seele", II. Bd., S. 302 u. 312:

„Zweitausend Namen merkte der berühmte Pirus Mirandola, der Kenner von zwei und zwanzig Sprachen, nach nur einmaligem Anhören; und jene Kraft des Gedächtnisses, durch welche nach Seneca's Bericht, Cyneas, Pyrrhus Gesandter, so wie ein Andrer, der ein angehörtes fremdes Gedicht mit wörtlicher Treue wieder hersagte, ihre Zeitgenossen in Erstaunen setzten, wurde, wie es scheint, noch von jenem Vermögen der Wiedererinnerung übertroffen, das den Florentiner Antonius Magliabecchi zu einem Wunder seiner Zeit machte. Dieser behielt nicht blos den Inhalt eines von ihm gelesenen Buches mit fast wörtlicher Treue, sondern öfters zugleich auch die Zahl des Kapitels, ja selbst der Seite, auf welcher irgend eine Stelle gestanden, in der Erinnerung, und besaß hierbei auch ein bewundernswürdiges Ortsgedächtniß für Lokalitäten, in denen die Bücher sich befanden. Joseph Scaliger hatte in einundzwanzig Tagen die Gesänge des Homer, hierauf in vier Monaten die Werke aller griechischen Dichter auswendig gelernt; und durch ein für Namen, so wie für Sachen gleich empfängliches und treues Gedächtniß haben sich unter den Alten namentlich Themistokles, unter den Neuern aber der tiefdenkende Paskal, so wie Leibnitz und Locke ausgezeichnet.

„Das oben erwähnte Monstrum von Gedächtnißkraft: Anton Magliabecchi (geb. zu Florenz 1633, gest. 1714) hatte in seiner Jugend nicht einmal lesen und schreiben gelernt, und befand sich schon bei einem Grützhändler in der Lehre, als ein Antiquar, bei welchem Magliabecchi öfters Makulatur für seinen Herrn kaufte, die ganz besondere Ehrfurcht des Knaben vor allen geschriebenen und gedruckten Büchern und seine Liebe und Lust daran bemerkte, und des eigenthümlichen Talentes sich annahm. Magliabecchi lernte jetzt mit bewundernswürdiger Schnelle lesen, und las Alles mit solch mächtiger Aneignung, daß er oft, was er nur Einmal gelesen, auch auswendig behielt, und dadurch selbst Verfasser, welche ihre Schrift nicht so auswendig wußten wie er, der dieselbe nur ein einziges Mal durchblickt hatte, in Erstaunen setzte. Ein Gelehrter, welcher ihm eine zum Druck fertige Abhandlung zum Durchlesen geliehen hatte und sich, um das Gedächtniß des Magliabecchi zu prüfen, dann stellte, als sei ihm das Manuscript verloren gegangen, fand zu seinem Erstaunen, daß jener die Schrift ganz auswendig behalten habe. Als sich sein mächtiges Talent auch über andre Sprachen verbreitet hatte, zeigte er hier dieselbe Kraft des Festhaltens. Er wurde, durch seine Eigenthümlichkeit befähigt, auch in seinem Amt als Bibliothekar des Großherzogs einer der merkwürdigsten Männer, der nicht bloß seine vaterländische ihm anvertraute Bibliothek ihrem ganzen Umfange nach im Sinne trug, sondern auch alle Kostbarkeiten der andern europäischen Bibliotheken im Gedächtniß hatte. Bei

Digitized by Google

iner gewissen Gelegenheit bezeichnete er das Zimmer und die Stelle des Behältnisses, in welchem in Constantinopel, in der dortigen Bibliothek, ein gewisses, seltenes Manuscript verwahrt wurde. Er lebte sehr mäßig. Drei hart gesottene Eier und ein Trunk Wasser waren sein gewöhnliches Mahl. Eine ähnliche Mäßigung, besonders im Genießen aller Getränke außer dem Wasser, wurde bei den meisten Menschen bemerkt, die sich durch besondre Kraft des Gedächtnisses auszeichneten. Geistige Getränke regen die Kraft des Begehrens (ein inneres Bewegen) auf, wodurch das innere Gehör (das Gedächtniß) eben so betäubt wird, als das äußere Hören durch das starke Bewegen der Glieder."

Anmerkung 5. J. E. Erdmann, „Psychologische Briefe", (Leipzig, 1863) S. 309 ff.: *)

„Da die Bestimmung des unreifen Lebensalters nicht ist, selbstständig zu sein, so wird auch von ihm nicht erwartet werden dürfen, daß es selbst Gedanken schaffe, sondern daß es sich aneigne, was (ihm vor-) gedacht worden ist. Darum ist beim Kinde das Gedächtniß stärker als bei dem Erwachsenen. In späterer Zeit soll der Mensch selbst denken. Es gibt keinen, dessen Gedächtniß nicht abnähme, und zwar sehr früh. Noch mehr; das wenigst begabte Kind hat ein besseres Gedächtniß, als der am meisten bewunderte Erwachsene; denn wenn man bedenkt, daß es in der Regel in kaum einem Jahre den ganzen Vorrath von Wörtern sich aneignet, die einer, ja vielleicht mehreren Sprachen angehören, so ist Mithridates und Mezzofanti nichts dagegen. Dies hat nicht seinen Grund darin, daß das Gehirn des Menschen härter wird, sondern darin, daß er aufhört Kind, d. h. bloß aneignend zu sein. Dem Gedächtniß einprägen, ist im intellectuellen Gebiete, was Gehorsam im praktischen. Hier findet eigentlich das Wort „Lernen" allein seine Anwendung. Man lernt, indem man sich aneignet, was bereits gedacht worden ist. Im Alter wird das Lernen schwer, weil das Alter zu etwas Anderem, zum Selbstdenken bestimmt ist. Hat man, was gelernt werden muß, in der Jugend versäumt, so ist das spätere Schwer-werden die verdiente Strafe. Ist die Kinder-Intelligenz ihrem Begriffe nach Gedächtniß, so versteht sich's von selbst, daß bei ihm die Stärke des Gedächtnisses das alleinige Maaß ist für die Energie der Intelligenz. Es gibt beim Kinde nur einen Talentmesser, das Gedächtniß, wie es nur einen Sittlichkeitsmesser gibt, den Gehorsam. In derselben Zeit, wo eine falsche Pädagogik den Gehorsam aus der Welt schaffte, indem sie vorschlug, den Kindern stets die Gründe jedes Gebotes mitzutheilen, in dieser selben Zeit polemisirte man auch gern gegen das Gedächtniß. Es sollte, wie man sich ausdrückte, anstatt des Gedächtnisses der Verstand geübt werden. Dies gab altkluge Kinder, d. h. dumme, weil, was im Alter klug ist, in der Kindheit Dummheit wäre, ganz ebenso wie im Praktischen jene Erziehung die Kinder schlecht und unsittlich macht, weil, was später sittliche Forderung ist, im Kindesalter begriffswidrig, d. h. schlecht ist. Diese Zusammenstellung von Gehorsam und Lernen rechtfertige ich nun nicht nur dadurch, daß beides dem Kindesalter ziemt, sondern ich stütze mich darauf, daß beides wirklich dasselbe ist. In der That nämlich ist die Intelligenz als Gedächtniß im Verhältniß der Unthätigkeit, und steht unter der Zucht, gerade wie der gehorsame Wille." — —

„Haben wir daher Etwas uns recht eingeprägt, wie das Einmaleins oder A-B-C, so brauchen wir gar nicht mehr uns dafür zu interessiren, sondern wir sagen es her, ohne Etwas zu denken, es geht wie ein Uhrwerk, um das wir uns gar nicht zu bekümmern brauchen. Man nennt ein solches Herfagen ein geistloses, und in der That beschäftigt sich

*) Wir glauben vorher darauf aufmerksam machen zu müssen, daß der hier citirte Autor, wie auch Rosenkranz und die Hegel'sche Schule überhaupt, den Begriff des Gedächtnisses enger faßt, als es in unserer Abhandlung (in Uebereinstimmung mit Herbart, Benefe, Fichte u. A.) geschehen ist. Einerseits wird in den „Psychologischen Briefen", zumal in der angeführten Stelle, das „judicielle" Memoriren nicht deutlich genug von dem „mechanischen" unterschieden, und andrerseits das Memoriren sprachlicher Darstellungen ohne Weiteres mit eingerechnet. Von diesem Mangel in der Darstellung, dem allerdings auch ein Mangel in der sachlichen Analyse zu Grunde liegt, abgesehen, sind Erdmann's Bemerkungen, die wie alle seine Schriften durch geistreiche Wendungen sich auszeichnen, sehr beachtenswerth.

Vielleicht hat der eine oder andere Leser auch die Frage auf dem Herzen, warum in unserer Abhandlung fast lediglich solche Autoren erwähnt worden sind, welche die philosophische oder naturwissenschaftliche Forschungsmethode in der Psychologie vertreten, während aus der Reihe der psychologischen Schriften von Theologen oder von solchen Männern, die ausdrücklich auch eine entschieden biblisch-christliche Auffassung des Seelenlebens anstreben, wie Delitzsch, Rudloff, Schubert u. s. w., nur der letztgenannte citirt wurde. Darauf ist kurz zu sagen, daß auf die Fragen, welche uns in der vorliegenden Abhandlung beschäftigen werden, bei den Schriftstellern der letztern Reihe so gut wie gar keine Auskunft zu finden ist. Wer die Probe machen will, der sehe sich etwa Delitzsch's „Biblische Psychologie", oder Rudloff's „Lehre vom Menschen", auch Schubert's „Geschichte der Seele" und andere Werke dieser Richtung mit Bezug auf irgend ein didaktisches und pädagogisches Problem näher an, so wird er sich bald von der thatsächlichen Begründung unserer Klage selbst überzeugen. Uebrigens wäre hinsichtlich jener beiden verschiedenen Forschungsmethoden und ihrer Resultate noch ein Mehreres zu sagen, wozu aber hier der Raum fehlt. D.

Digitized by Google

der Geist während der Zeit vielleicht mit ganz Anderem. Dies aber scheint den eben von mir getadelten Pädagogen Recht zu geben, welche sich gegen das Gedächtniß-Lernen erklärten. Denn wie? sollte der Mensch dahin gebracht werden, sich geistlos mit irgend Etwas zu beschäftigen? Warum nicht, lieber Freund, wenn dieses Etwas der Art ist, daß es nicht verdient, daß der Geist sich seine Zeit damit verdirbt? Was ist besser, daß der Mensch eine regelrechte Verbeugung macht, ohne daran zu denken, oder daß er an die dritte Position, an den nach auswärts gebogenen Ellenbogen u. s. w. denkt? Was ist des Menschen würdiger, daß er das Einmaleins so weiß, daß er es hersagen und dabei an die Bestimmung des Menschen denken kann, oder daß er seinen Geist nur ganz einer Beschäftigung hingiebt, die Babbage's Rechenmaschine, ja jeder Rechenknecht ebenso gut kann, als er? Was mechanisch betrieben werden kann, das muß auch so betrieben werden, damit der Mensch Zeit behalte, mit dem sich zu beschäftigen, was eine andere Behandlung erfordert. Abgesehen davon aber ist diese Zucht, unter welche die lernende Intelligenz genommen wird, hinsichtlich höherer Funktionen derselben von großer Wichtigkeit. Wie die gezwungenen Stellungen, die der Tanzmeister seinen Eleven zumuthet, dazu dienen, die Steifigkeit der Glieder zu brechen, so wird in der Zucht des Gedächtnisses, wo dem Menschen zugemuthet wird, den sinnlosen Laut sich anzueignen und sich die willkürliche Verbindung desselben mit einem Gedanken gefallen zu lassen, seine Intelligenz flexibel gemacht für höhere Aufgaben. — — Es gibt eine Weichlichkeit und Energielosigkeit der Intelligenz, welche nicht vermag, sich zu concentriren, wo der Gegenstand nicht anziehend ist; diese hat meistens ihren Grund darin, daß dem Kinde, um ihm das mechanische Lernen zu ersparen, Alles zu interessant gemacht wurde. Dergleichen rächt sich in späterer Zeit. Wie Mancher hat in späterer Zeit an innerer Leere gelitten, weil er in der Jugend nicht auswendig gelernt hatte, ist unfähig zum Denken geblieben, weil man ihn zum Denker machen wollte zu einer Zeit, wo er bloßer Nach-Denker sein sollte. Dies ist nun der Grund, warum ich nicht dafür sein kann, daß man dem Gedächtniß der Kinder durch mnemonische Kunststücke zu Hülfe komme. So weit nämlich diese darauf beruhen, an die Stelle des Gedächtnisses die Einbildungskraft treten zu lassen (z. B. indem man sich das Blatt vorstellt, worauf das auswendig Gelernte geschrieben ist), so weit gewöhnen sie gerade ab, sich als Gedächtniß zu verhalten, und schwächen es eher, als sie es stärken. Weniger gefährlich ist gewiß, daß man durch Rhythmus, Reim u. s. w. dem Gedächtniß zu Hülfe kommt, wie das in den Verschen geschieht, welche grammatische Regeln enthalten. Allein auch hierin sollte man nicht zu weit gehen, und, wo man Kinder zur bloßen Gedächtnißübung Gedichte auswendig lernen läßt, dies mit dem schwierigen Lernen prosaischer Aufsätze abwechseln lassen. Ein Kinderkopf verträgt nicht nur, sondern erfrischt sich durch vieles Lernen; nur Eines macht ihn krank und vielleicht für Zeitlebens: das unzeitige Hervorrufen des eigenen Denkens. Nur durch Gehorchen lernt man befehlen, nur im Lernen übt man sich, selbst zu denken. — —

Denken Sie sich Einen, der „den Faden verliert", wie man sich ausdrückt, der in seinem Raisonnement bei dem Gegentheil von dem anlangt, was er beweisen wollte, so werden Sie ihm sicherlich den Verstand absprechen. Und was ist eigentlich sein Unglück? Daß er vergessen hat, was er beweisen wollte, während der Verständige dies nie vergißt. Ich muß also behaupten, daß Schwäche des Gedächtnisses immer mit Schwäche des Verstandes begleitet ist. Merken Sie wohl, daß ich den Satz nicht umkehre; es kann Einer ein starkes Gedächtniß haben, ohne sich zum Verstande zu erheben, aber das Umgekehrte ist nicht möglich, ganz wie man wohl bis Neun zählen kann, ohne bis Zehn fortzugehen, es aber unmöglich ist, zu Zehn zu gelangen, ohne die Neun erreicht zu haben. Mir kommt es darum stets sehr lächerlich vor, wenn ich sehe, daß manche Leute, deren drittes Wort ist, daß sie ein sehr schlechtes Gedächtniß haben, dies ordentlich prahlend aussprechen. Offenbar machen sie dabei immer stillschweigend die Antithese, ihr Verstand sei um so schärfer. Man muß ihnen diesen Irrthum lassen, denn die conventionelle Höflichkeit verbietet, mit Solchen psychologische Untersuchungen anzustellen."

Digitized by Google

Correspondenzen.

Aus dem Bergischen. Am Oster-Dienstag fand in Bohwinkel bei Elberfeld die 8. Jahresversammlung der vereinigten Lehrer-Bibelconferenzen von Berg und Mark statt. Der kleineren Bibelconferenzen, die hier ihr gemeinsames Jahresfest begingen, bestehen zur Zeit im Bergischen 7 (Elberfeld, Barmen, Leuney, Nieder-Wupper, Bohwinkel, Mettmann, Düsseldorf) und im Märkischen 3 (Milspe, Witten, Bochum). Die Jahres-Conferenzen wechseln in der Regel zwischen Berg und Mark. Im vorigen Jahre hatten wir uns in dem anmuthig gelegenen Milspe (bei Schwelm) zusammen gefunden. Den Markanern zu Lieb war damals beschlossen worden, auch in diesem Jahre wieder dorthin zu wandern. Da jedoch das Lokal in der Milspe für eine zahlreiche Versammlung nicht geräumig genug ist, auf eine solche aber in diesem Jahre gerechnet werden durfte, so hatte der Vorstand es für gut befunden, die Collegen nach Bohwinkel einzuladen.

Die diesjährige Versammlung war auch in der That über Erwarten zahlreich. Schon am Vormittag zählte das Verzeichniß der Anwesenden 92 Namen; da am Nachmittage noch Einige hinzugekommen, so wird die Zahl der Theilnehmer ohne Zweifel im Ganzen über 100 gestiegen sein. Auch hatten sich zu unserer Freude mehrere Prediger eingefunden. Aus Barmen: die Herren Pastoren Arnold, Bolhuis, Ernst und Frommel, aus Elberfeld: Hr. Pastor Krummacher, aus Langenberg Hr. Reiseprediger Augener, aus Vörde Hr. Pastor Diestelkamp und aus Urdenbach Hr. Pastor Reinhold. So stellte also die große Versammlung Jedem die Thatsache vor die Augen, daß die Angriffe, welche die Bibelbesprechungen in jüngster Zeit wieder reichlich erfahren haben (in der „allgemeinen" Lehrer-Conferenz und in der Elberfelder Zeitung) nur zur Förderung und Kräftigung der guten Sache gedient hatten.

Nachdem die Verhandlungen durch Gesang und Gebet eröffnet worden, schritt man zur Besprechung des ersten Gegenstandes der Tagesordnung: Jakobi 1, 17—27. Der zeitige Vorsitzende, Lehrer Busch aus dem Missions-Kinderhause, leitete die Verhandlungen darüber in anregender Weise ein durch kurze und treffende Hindeutungen auf den reichen Inhalt des Textes. Die Diskussion stellte dann diesen Reichthum in mannigfacher Weise in hellere Beleuchtung; so unter andern das Verhältniß der Textworte zu dem ganzen Briefe, ferner den logischen Zusammenhang der Textworte unter einander und mit den nächsten Kapiteln. Am eingehendsten verweilte dann die Besprechung bei dem praktischen Kernworte: „Seid schnell zu hören" (das Wort Gottes) — „langsam zu reden" (insonderheit auch über das Wort Gottes) und langsam zum Zorn." Wie dieser gute Rath des Apostels einerseits an so vielen Stellen praktisch verwerthet werden kann, selbst beim gewöhnlichen Verkehr in irdischen Dingen noch als sehr nützlich sich erweist, so deckt er andererseits das Innerste des Herzens auf und zeigt, wie dasselbe seiner Natur nach zu dem Worte Gottes, zu dieser „guten und vollkommenen Gabe vom Vater des Lichtes" sich stellt. Es ist zum Anhören desselben nicht schnell bei der Hand, aber schnell glaubt es dagegen fertig zu sein, in göttlichen Dingen reden und lehren zu können, auch bevor es ernstlich zum Selbstlernen sich angeschickt hat; dem gerechten Eifer für Gottes Wort mischt sich ferner so leicht und gern ein Zorn von unten her ein, der nicht die „Gerechtigkeit Gottes" wirkt. Mit Beziehung auf das empfohlene „Schnellsein zum Hören des Wortes Gottes", um dann auch recht und lehrhaftig darüber reden zu können, vermahnte auch einer der Prediger zur ferneren fleißigen Betheiligung an den bestehenden Bibel-Conferenzen, deren Segen er durch eigenste Erfahrung kennen gelernt habe. Merkenswerth fanden ohne Zweifel auch manche Anwesende die Aeußerung eines Geistlichen, daß der Brief Jakobi, weil er in eigenthümlicher Klarheit sich ausspreche, vielfach als wenig tief, ja als seicht angesehen werde, während er doch in Wahrheit einem klaren Gewässer gleiche, das trotz seiner Tiefe dem Auge gestattet, bis auf den Grund hinabzublicken.

Digitized by Google

Die Vormittags-Verhandlungen wurden beschlossen mit dem gemeinsamen Gesange: „Ach bleib mit deinem Worte".

Von den Gegenständen, welche für den Nachmittag auf der Tagesordnung standen, konnte aus Mangel an Zeit nur die Behandlung der Reformationsresp. Kirchengeschichte in der Elementarschule zur Besprechung kommen. Das einleitende Referat von Lehrer Höfler in Barmen lehnte sich an folgende 4 Fragen an, die auch in einer Circular-Correspondenz des „Deutschen ev. Schulvereins" verhandelt worden waren:

1. Wo ist in der einklassigen Elementarschule die Reformationsgeschichte am geeignetsten einzuschalten? (etwa an den sog. Gedenktagen?)
2. Können auch noch andere Stücke aus der Kirchengeschichte in der Elementarschule vorgenommen werden?
3. Welche Behandlungsweise ist für diesen Stoff am zweckmäßigsten? (Ist das Lesen der betreffenden Stücke aus dem Lesebuche ausreichend?)
4. Läßt sich die Behandlung dieser geschichtlichen Stücke mit der des Kirchenliedes (wie Wangemann vorgeschlagen hat) vereinigen?

Da die Meinungen der Lehrer über diesen Theil des Religionsunterrichts noch sehr differiren, so hatte der Hr. Referent sich darauf beschränkt, eben die vorhandenen verschiedenen Ansichten über jene Fragen deutlich vorzuführen. Diese boten nun in der That ein recht buntes und interessantes Bild dar. Die nachfolgende Besprechung brachte zwar manche Klärung und Vereinfachung zuwege, zeigte aber auch, daß auf viele einschlägige Fragen noch keine bestimmte, einhellige Antwort zu erzielen ist, namentlich deshalb, weil der Eine immer an eine ländliche, einklassige, der Andere an eine städtische, zwei- und mehrklassige Schule denkt, oder mit andern Worten: weil das Quantum des Stoffes, das durchgenommen werden kann und soll, nicht von vornhereln schon feststeht. Um nun wenigstens über diese Frage ins Reine zu kommen, gab einer der Redner mit Recht den Rath, man möge vorab einmal von einem festliegenden Punkte ausgehen, nämlich davon, daß in allen Fächern jede einzelne Lektion (z. B. hier etwa die Lebensbeschreibung Luthers) wenn sie gründlich gelernt werden solle, folgende 4 Lernstadien durchmachen müsse: a. Freie mündliche Darstellung durch den Lehrer, b. Lesen der betreffenden Lektion aus dem Buche, c. Einprägung des Stoffes an der Hand bestimmter Repetitionsfragen (etwa als häusliche Arbeit), d. Prüfung durch den Lehrer, ob die Lektion jetzt sicheres und freies Eigenthum des Schülers ist. — Nach der auf eine derartige Durcharbeitung des Stoffes verwendeten Zeit könne der Lehrer leicht berechnen, für wie viel Lektionen der Kirchengeschichte in seiner Schule Raum sei. Er dürfe sich aber nun auch nicht verleiten lassen, an der Verarbeitung Zeit sparen zu wollen, um dadurch mehr Stoff bieten zu können: das würde auf verlorene Zeit und Mühe hinauslaufen. Wer über diese beiden Hauptpunkte — über das „Wie viel" und über die wesentlichen Grundsätze des „Wie" — im Reinen sei, der werde sich hinsichtlich der übrigbleibenden Nebenfragen leicht zurecht finden.

So weit man nach den vorgekommenen Aeußerungen schließen darf, schien die Versammlung aus der Kirchengeschichte mehr als bloß die Reformationszeit berücksichtigt wissen zu wollen, indem noch eine ziemliche Reihe von Begebenheiten aus der alten, mittleren und neueren Zeit genannt wurden, von denen die Schüler etwas erfahren müßten. Mit Recht machte man von verschiedener Seite auch darauf aufmerksam, daß in allen Fällen auch die Missionsgeschichte, zumal die neueste, nicht versäumt werden dürfe, einmal weil hier gerade den Kindern die ächte christliche Lebenswärme und Lebenskraft spürbar werde, und zum Andern, weil es gerathen sei, schon in der Jugend das Interesse für die Mission anzuregen. Wie dies geschehen könne, wurde durch Beispiele aus der Erfahrung gezeigt und bezeugt.

Die Ansicht, welche die kirchengeschichtlichen Mittheilungen an sogenannte Gedenktage anknüpfen will, schien wenig Beifall zu finden. Man sprach sich vorwiegend für einen geregelten Lehrgang aus, weil nur so ein ernstgemeintes, sicheres Lernen möglich sei. Daß solche Gedenktage, die von der Kirche gefeiert werden (z. B. das Reformationsfest), auch in der Schule berücksichtigt werden müssen, ver-

Digitized by Google

stehe sich von selbst; aber ein Anderes ist's, ob die Schule solche Gedenktage gleichsam erst machen, und durch sie den Lehrgang bestimmen lassen solle.

Die Anknüpfung des kirchengeschichtlichen Stoffes an die Erklärung der Kirchenlieder wurde von einem Redner nachdrücklich empfohlen, während ein Andrer zugleich daran erinnerte, daß sich Manches aus der Kirchengeschichte auch zweckmäßig an entsprechende biblische Historien anknüpfen lasse, indem diese Zusammenstellungen so gewählt werden könnten, daß sie sich gegenseitig erläuterten und in der Erinnerung befestigten.

Daß ein bloßes Lesen der betreffenden Stücke aus dem Lesebuche überall nicht genüge, wurde allseitig zugestanden, und dagegen auf ein vorhergehendes freies Erzählen durch den Lehrer gedrungen. Mit Recht wurde aber auch von einem Redner angedeutet, daß Letzteres (das freie Erzählen) leichter gefordert, als geleistet werden könne; wohl sei es nöthig, ja unerläßlich, wenn man einen nachhaltigen Eindruck auf Herz und Gewissen der Kinder beabsichtige, aber es sei schwer, zumal der kirchengeschichtliche Stoff vielfach nicht populärer Natur sei und überdies die Darstellung in den meisten Lesebüchern diesen Mangel nicht zu ersetzen wisse. Hier müßten die kirchlichen Schriftsteller erst noch vorarbeiten. Nichts desto weniger müsse der Lehrer wie bei der bibl. Geschichte so auch bei der Kirchengeschichte mündlich erzählen, was auch dabei zu wünschen übrig bleibe. Namentlich dürfe er auch nicht vergessen, aus der heimathlichen Kirchengeschichte zu erzählen, z. B. in Berg und Mark die Lebensgeschichte Adolph Klarenbach's, welche mehrere Punkte aus der Reformationsperiode, die sonst den Kindern leicht unverständlich bleiben, trefflich veranschaulichen könne.

Wegen Mangel an Zeit kamen in der Versammlung mehrere Fragen doch nicht ausreichend zur Beleuchtung, so namentlich auch die: wie die Menge des vorgeschlagenen Stoffes in der knappen Schulzeit bewältigt werden könne, wenn jede Lektion nach den Eingangs berührten 4 Lernstadien durchgearbeitet werden solle; und die andere: wie es mit dieser Durcharbeitung gehalten werden soll; wenn die kirchengeschichtlichen Erzählungen an das Kirchenlied und an entsprechende bibl. Historien gelegentlich angeknüpft werden.

Wenn der Berichterstatter hier nachträglich eine Meinung äußern darf, so möchte er hinsichtlich der letzten Frage sagen, daß Beides, daß exakte Lernen nach den bezeichneten 4 Stadien und die gelegentliche Erzählung beim Kirchenlied oder einer bibl. Geschichte, sich nicht nur gut vereinigen läßt, sondern gerade in dieser Vereinigung erst das Rechte liegt. Wie mir scheint, ist es nämlich hier in der Kirchengeschichte wie bei allen Lehrstücken, die insonderheit auch eine Anfassung des Herzens und Gewissens bezwecken, sehr wohlgethan, den Lehrstoff in zwei Theile zu sondern, von denen der eine nach den strengen Gesetzen des exakten Lernens durchgenommen wird, während der andere für die gelegentliche Verwendung vorbehalten bleibt, wo sein Wissen dann weniger Selbstzweck ist, als vielmehr einem andern (z. B. dem Kirchenlied) als Illustration u. s. w. zu Hülfe kommt. Die Sonderung der beiden Theile muß jedoch mit aller Ueberlegung geschehen; auch darf das, was etwa aus der Kirchen- und Missionsgeschichte bei einem Liede oder einer bibl. Begebenheit erzählt werden soll, nicht dem zufälligen Einfall überlassen werden, sondern muß vorher sorgfältig ausgewählt und dem Lehrgange in den Präparationen des Lehrers fest einverleibt sein. Mich dünkt, daß an diesen Punkten eine didaktische Wahrheit liegt, die für den Unterricht recht fruchtbar gemacht werden kann.

Nach Erledigung einiger auf die nächste Jahresversammlung wie auf die in die Weihnachtsferien fallende sog. „allgemeine" Conferenz bezüglichen Formalien wurden die Verhandlungen mit dem Gesang: „Die wir uns allhier beisammen finden" — geschlossen. — Ob wohl in einer andern deutschen Gegend von gleicher Ausdehnung wie Berg mit den nächst anliegenden Distrikten der Mark eine eben so zahlreiche Lehrerconferenz mit solchem Charakter möglich ist? —

Digitized by Google

Vom Hunsrücken. Im Laufe dieses Winters hat die Lehrerkonferenz des Kastellauner Inspektionskreises einen großen Verlust erlitten. Herr Superintendent Back, den man auch in weiteren Kreisen als bewährten warmen Schul- und Lehrerfreund kennt, ist auf sein Ansuchen wegen vorgerückten Alters und überhäufter Geschäfte von der Schulinspektion entbunden worden. Schon vor einigen Jahren wollte der Herr Superintendent diesen Schritt thun, ließ sich aber damals durch die Bitten der Lehrer bewegen, das Amt des Schulinspektors noch auf eine Zeitlang zu behalten. Am 3. April d. J. nahm er Abschied von seinen Lehrern. Herr Lehrer Stauer gab den Gefühlen der Conferenzglieder Worte in folgender Ansprache:

„Hochzuverehrender Herr Superintendent!

„Wir haben heute amtlich vernommen, was uns bereits vorher schon bekannt geworden war, daß Sie das Amt eines Schulinspektors niedergelegt haben.

„Achten und ehren wir auch die angeführten Gründe, welche diesen Schritt veranlaßt haben, so ist es uns doch sehr schmerzlich, Sie aus einer amtlichen Stellung zu uns scheiden zu sehen, in welcher Sie seit einer langen Reihe von Jahren das Interesse der Lehrer wie der Schulen in seltenem Maße gefördert haben. Das Wohlwollen, welches Sie uns stets bewiesen, die väterliche Sorgfalt, mit welcher Sie für die Angelegenheiten der Lehrer wirkten, die liebevolle Theilnahme, welche Sie selbst an unsern häuslichen Verhältnissen genommen, haben in uns jene Gefühle der Hochachtung, Liebe und lebendigen Dankbarkeit hervorgerufen, welche nie verlöschen. Es gereicht mir zur besondern Freude, im Auftrage und Namen unsrer Lehrer-Conferenz diesen Gefühlen heute einen schwachen Ausdruck verleihen zu dürfen, und ich bin fest überzeugt, daß ich aus dem Herzen eines jeden Lehrers unseres Schulinspektions-Bezirks, wie auch vieler Collegen, welche demselben nicht angehören, rede, wenn ich Ihnen tief gerührt auf das Herzlichste danke für Alles, was Sie uns und unsern Schulen gewesen sind.

„Wir hielten aber flüchtige Worte nicht für hinreichend, fühlten uns vielmehr gedrungen, durch eine gemeinsame That unserer Dankbarkeit in einem äußern Zeichen einen bleibenden Ausdruck zu geben. Gar gerne hätten wir dazu einen Gegenstand genommen, von dem wir im Voraus gewußt hätten, daß er Ihnen auch Freude machen würde. Nun, am Hin- und Hersinnen, am Ueberlegen und Berathen hat's nicht gefehlt. Wir wählten zur Gabe das geschichtliche Werk: „Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der reformirten Kirche." Haben uns ganz leise Andeutungen nicht getäuscht, so dürfen wir der Hoffnung Raum geben, daß Ihnen dasselbe nicht unwillkommen sein wird.

„Mit dem Wunsche, daß Sie auch fernerhin uns und unserem Stande Ihr schätzbares Wohlwollen zuwenden und uns in freundlichem Andenken behalten möchten, wie Sie es heute tröstend zusicherten, überreiche ich Ihnen hiermit dieses Werk, Sie bittend, dasselbe gütigst annehmen zu wollen." —

Sichtlich gerührt und überrascht nahm der verehrte und geliebte Mann unsre Gabe an und sprach in warmen Worten seinen Dank aus.

Der Verlust, den die Schule und die Lehrer durch den Abgang des Herrn Superintendenden Back von der Schulinspektion erleiden, wird weit über seinen Aufsichtsbezirk hinaus empfunden werden. Auch unter den Lesern des Schulblatts zählt derselbe sicherlich der Freunde nicht wenige, die mit uns über seine Amtsniederlegung trauern werden. Er war uns mehr als Vorgesetzter, er war uns Vater, er war uns Freund. Er will es uns auch noch länger bleiben, wenn er uns auch nicht mehr amtlich so nahe verbunden ist wie bisher. Mögen seiner Jahre noch viele sein. Das walte Gott!

H.

Nachbemerk. d. Redaktion. Die Leser werden auf dem Titel des Schulblattes gesehen haben, daß der verehrte Herr Superintendent Back nun auch aus der Reihe der berufenen Mitarbeiter d. Bl. ausgeschieden ist. Wie die rheinischen Lehrer deß eingedenk bleiben werden, daß er in den Jahren seiner Rüstigkeit und Kraft auf den Kreis- und Provinzial-Synoden für ein würdigeres Verhältniß zwi-

Digitized by Google

schen Schule und Kirche in hervorragender Weise gewirkt hat, so wird die Red. es nicht vergessen, daß er bei der Gründung des Schulblattes auf unsere Bitte sofort bereit war, auch dieses Unternehmen nach Kräften fördern zu helfen. Wohl befürchtete er damals, daß die vielen Obliegenheiten seines dreifachen Amtes ihm zu literarischen Arbeiten nicht viel Zeit lassen würden, da selbst die schon frühe begonnenen Studien und Sammlungen zu einer Geschichte der pfälzischen Kirche und Schule seit Langem hatten ruhen müssen. Zwei reichhaltige Artikel „aus der Geschichte des Schulwesens zwischen Mosel, Rhein und Nahe" hat indessen das Schulblatt seiner Zeit doch bringen können (Vgl. Jahrg. 1859, Nr. 1 und 2.) Leider ist es dem Herrn Verf. nicht vergönnt gewesen, an die Fortsetzung denken zu dürfen. Es wurde ihm daher im Laufe der Jahre immer drückender, seinen Namen unter den Mitarbeitern des Schulbl. stehen zu sehen, und doch die in Aussicht gestellten Beiträge nicht liefern zu können. Seinem wiederholt ausgesprochenen Wunsche, von diesem Versprechen entbunden zu werden, hat denn die Red. endlich nachgeben müssen. Mit herzlichem Danke für die in mancherlei Art bewiesene Theilnahme an dem Gedeihen des Schulblattes ist dies denn jetzt geschehen.

In die vakante Stelle auf dem Schulblatt-Titel ist der Herr Seminardirektor Hasse in Soest eingetreten, den die Leser aus verschiedenen Abhandlungen und Recensionen schon kennen gelernt haben. Der zugleich mit eingetretene Direktor Dr Jütting — seit Kurzem in Einbeck, früher Gymnasiallehrer in Aurich — wird ohne Zweifel vielen Lesern durch seine Beiträge im „Ostfries. Schulblatte", im „Süddeutsch. Schulboten" und im „Prakt. Schulmann", und in jüngster Zeit durch seine treffliche, aus historischen Sprachstudien hervorgegangene Schrift: „Biblisches Wörterbuch", enthaltend eine Erklärung der alterthümlichen und seltenen Ausdrücke in Luthers Bibelübersetzung (Leipzig bei Teubner) ebenfalls schon bekannt sein. Wir glauben aber zur Freude der Collegen hier noch beifügen zu sollen, daß sie in diesem neuen Mitarbeiter nicht bloß einen tüchtigen höhern Schulmann, sondern auch einen ehemaligen Collegen aus der Elementarschule begrüßen dürfen, der sich, mit Ausnahme der abschließenden Universitätsstudien, durch autodidaktischen Fleiß zu seiner dermaligen Stellung emporgearbeitet hat. D.

Von der Niederruhr. Bei der Anzeige von dem Heimgange unseres lieben Freundes Kötter in Ruhrort, des langjährigen Präses des „Evangelischen Lehrervereins", wurde zugleich angesagt, daß wahrscheinlich in nächster Zeit einige Mittheilungen aus dem Leben dieses allgemein geliebten und geehrten Collegen in d. Bl. erscheinen könnten. Um jedoch der bedürftigen Lehrer-Wittwenkasse für Ruhrort und Umgegend eine kleine Beihülfe zuzuwenden, haben die dortigen Collegen es vorgezogen, jene Mittheilungen in einem besonderen Schriftchen auszugeben, dessen Ertrag in die Wittwenkasse fließen soll. Das Schriftchen heißt: „Aus dem Leben des heimgegangenen Lehrers Adolf Kötter in Ruhrort, nach dessen Aufzeichnungen bearbeitet von F. von der Heydt, Lehrer in Meiderich (bei Ruhrort). Preis 4 Sgr." — Indem wir hiermit auch die Amtsbrüder in der Ferne auf dieses empfehlenswerthe Schriftchen aufmerksam machen, bitten wir zugleich etwaige Bestellungen direkt an den Herrn Verfasser, Lehrer v. d. Heydt in Meiderich, richten zu wollen. Um Porto und Mühe zu sparen, wird es zweckmäßig sein, bei etwaigen Bestellungen den Kostenbetrag (etwa in Briefmarken) sogleich beizulegen.

Aus Hamburg. Es ist dem Schreiber dieses von so vielen Seiten die Aufforderung zugegangen, sich einmal frei und offen über die inneren Zustände im Schul- und Lehrerleben Hamburgs auszusprechen, daß ich glaube, es werde auch den Lehrern des Ev. Schulblattes nicht unwillkommen sein, wenn ich den Versuch wage, in schwachen Umrissen ein Bild derselben aufzustellen. Diese inneren Zustände und der in unsern Schulen waltende Geist hängen aber so genau mit den äußeren Verhältnissen unseres Schulwesens zusammen und sind so ganz naturgemäß aus diesen hervorgegangen, daß wir nothwendig auch auf sie einen Rückblick werfen müssen, wenn wir jene verstehen wollen. Der jetzige Zeitpunkt scheint für einen solchen Rückblick um so mehr geeignet, da wir in Bälde (?) einer Schulordnung entgegen

Digitized by Google

sehen. Einer neuen darf ich wohl kaum sagen, denn bisher hatten wir eigentlich gar keine, und ein bekannter Pädagoge, der vor mehren Jahren Gelegenheit hatte, sich die Zustände unsers Schul- und Lehrerlebens anzusehen, hat sogar die Ansicht ausgesprochen, daß bei uns nur von einer Schulunordnung die Rede sein könne.

Auch in Hamburg hat sich das Schulwesen und namentlich der Stand der Volksschullehrer erst mit und durch die Reformation gebildet, und dem Einfluße Bugenhagens ist es vorzüglich zu danken, daß 1529 das bisher von Mönchen bewohnte Johanniskloster nebst seinen Einkünften zur Errichtung der Gelehrtenschule (des Johanneums) benutzt wurde, daß auch die Kirchen sich Schulhäuser bauten und zum Theil recht tüchtige Lehrer anstellten, denen sich allmählig die durch wohlthätige Männer, besonders Prediger, gestifteten sogenannten „Testamentenschulen" für arme Kinder, und 1751 die Schule der allgemeinen Armen-Anstalt anschlossen. Fast alle diese Schulen hatten freilich eine bestimmte Organisation und standen unter einer gewissen Behörde; als aber bei steigender Bevölkerung diese Schulen für das Bedürfniß nicht zureichten, und namentlich für Kinder des eigentlichen Mittelstandes alle Bildungsanstalten fehlten, so entstanden allmählig eine Menge Privatschulen, an welche man früher nicht gedacht hatte, für welche daher auch noch keine Ordnung entworfen war, und keine eigentliche Aufsicht statt fand. Der mit der Kirche damals so eng verwachsene Staat kümmerte sich um diese bisher unbekannt gewesenen Privatschulen nur in so fern, als er sie unter Aufsicht des Scholarchats stellte; doch war diese Aufsicht fast rein illusorisch, und beschränkte sich hauptsächlich auf die von einem der 5 Hauptpastoren zu ertheilende und sehr leicht zu erhaltende Erlaubniß, eine Schule etabliren zu dürfen, und auf ein jährliches, sehr oberflächliches Examen, welches von dem Hauptpastor oder einem der Diaconen im Beisein eines Juraten (Kirchenvorstehers) abgehalten wurde. Von einer anderweitigen Aufsicht über die Schulen und ihrer Lehrer, von einer Classifikation der verschiedenen Schulen, von einem vorgeschriebenen Lehrplan, und von einer Bildungsanstalt für Lehrer war der Zeit eben so wenig die Rede, als von einer dem Lehrer zu gewährenden Hülfe abseiten des Staats, von Errichtung guter Schulhäuser, von Pensionirung alterschwacher Lehrer oder ihrer Wittwen u. s. w. Die Privatschullehrer Hamburgs mußten daher das Schulhalten bald als ein freies Gewerbe ansehen, waren einzig und allein auf die Gunst des Publicums angewiesen, und sind es auch noch bis auf den heutigen Tag. — Die Folgen eines solchen Zustandes konnten nicht ausbleiben. Bei dem Mangel an Aufsicht waren es theilweise nicht die besten Subjecte, welche sich eine Concession erschlichen oder heimliche, sogenante Winkelschulen errichteten. Jeder konnte auf dem Felde des Schulwesens thun und treiben, was er wollte, und mußte nur zusehen, eine möglichst große Schaar von Schülern zu sammeln, um vor Nahrungssorgen geschützt zu sein. Wenn deßungeachtet die Lehrer Hamburgs und die Früchte ihres Wirkens unter so ungünstigen Verhältnissen jetzt nicht eben schlechter sind, als anderswo (und solches glaube ich im Allgemeinen behaupten zu können), so dürfen sie wohl mit einigem Stolze das Schiller'sche, sich auf die deutsche Dichtkunst beziehende Wort mit einer kleinen Veränderung auch auf sich anwenden:

„Kein begünstigt Alter blühte,
Keines Staates Hülf' und Güte
Hat die Schule hier geehrt.
Rühmend darf's der Lehrer sagen,
Höher darf das Herz ihm schlagen:
Selbst erschuf er sich den Werth.

Dieses an sich nicht unberechtigte Selbstbewußtsein ist denn auch, besonders in neuester Zeit, vielen Lehrern in die Köpfe gestiegen, und hat sie mehr als anderswo zu einer maßlosen Ueberschätzung ihrer selbst und ihres Standes geführt, ganz vergessend, daß, wenn auch der Staat uns keine helfende Hand gereicht, wir doch nicht von uns selber tüchtig sind, etwas Gutes zu denken oder zu wollen, als von uns selber, sondern, daß wir nur durch Gottes Gnade geworden sind, was wir sind; daß die ungünstigen äußeren Verhältnisse doch dem inneren Geistesleben auch wieder förderlich waren, und daß jene freie Selbstentwicklung, deren wir uns rühmen, auch

Digitized by Google

bedeutende Nachtheile hat. Möge es mir gelingen, sowohl die Licht- als Schattenseiten dieser so eben erwähnten Zustände in den verschiedenen Phasen ihrer Entwickelung einigermaßen anschaulich zu machen.

Blicken wir nun auf die erste Periode unsrer Volksschulen, so mag sich auch in ihnen ein gewisser Schulmeisterdünkel bei den Lehrern schon bemerkbar gemacht haben, aber nur nach unten hin, ihren Schülern gegenüber, in deren Mitte sie natürlich sich einer unumstößlichen Autorität erfreuten und als unbeschränkte Despoten herrschen konnten; nach oben hin zeigten sie hingegen ihren Vorgesetzten, besonders der Geistlichkeit gegenüber jenen knechtischen Sinn, der überhaupt in früheren Jahrhunderten den Schulmeistern eigen war, da ihr Stand ja derzeit noch zu den verachteten gehörte, und sich kaum über den des Viehhirten oder Handwerkers erhob, von denen auch wirklich viele das freie, unzünftige Gewerbe des Schulhaltens als letzten Nothanker ergriffen hatten, wenn es mit dem eigenen Berufe nicht mehr fort wollte. Der Unterricht in diesen Privatschulen konnte daher nur ein höchst dürftiger sein, und beschränkte sich in der Regel auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismusunterricht. Deßungeachtet läßt es sich wohl nicht in Abrede stellen, daß auch unter diesen alten oft verlachten Schulmeistern es schon tüchtige Leute gab, namentlich an den Kirchenschulen, z. B. Valentin Heins, dessen Rechnenbuch lange Jahre hindurch berühmt war, und Räding, der sich sogar als Dichter versuchte; aber auch den andern Schullehrern des 16. Jahrhunderts rühmt man es im Allgemeinen nach, daß sie in untergeordneten Sphären ihr Amt mit Treue und Gewissenhaftigkeit nach Kräften verwalteten und ihr weniges Wissen mit allem möglichen Fleiß und Eifer ihren Schülern einzubläuen suchten; denn der Geist der damaligen Schulen war derzeit hier wie überall ein ganz knechtischer, doch wußten sich die meisten dieser alten Lehrer nicht bloß durch eine wirklich barbarische Zucht bei ihren Kindern in Respekt zu setzen, sondern sich deren Achtung und Liebe auch durch die Treue, Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit zu erwerben, mit welcher sie den Unterricht ertheilten, der ihnen wirkliche Herzenssache geworden war, und den sie mit einfältiger Frömmigkeit und stetem Hinblick auf ihre Verantwortlichkeit vor Gott zu bestreiten pflegten. Die Handschrift, welche in den damaligen Schulen geübt wurde, bestand freilich nur im mühsamem Nachbilden schnörkelhafter Buchstaben, das Rechnen wurde sehr geistlos betrieben und ihr Religionsunterricht beschränkte sich auch wohl auf mechanisches Einüben und Auswendiglernen der 5 Hauptstücke, vieler Bibelsprüche und Gesänge, so wie auf das tägliche Lesen der h. Schrift, welche dann als das einzige Lehr- und Lesebuch benutzt wurde; aber eine genaue Bekanntschaft mit dem Worte Gottes, dem lutherischen Katechismus und den Wahrheiten des Christenthums wurde doch dadurch vermittelt, der kirchliche Sinn geweckt und der Grund zum Glauben und zur christlichen Frömmigkeit bei vielen Kindern schon in diesen, sonst so unvollkommenen Schulen gelegt, denen freilich das Haus damals durch christliche Zucht und Sitte noch zu Hülfe kam.

Der so dürftige, mitunter aber doch recht gründliche Unterricht in den Schulen Hamburgs hatte in den ersten Zeiten nach der Reformation den bisher so höchst bescheidenen Ansprüchen vollkommen genügt, bis in der Mitte und am Ende des 18. Jahrhunderts von auswärts durch Rousseau, in Hamburg selbst durch Basedow, Campe u. A. m., späterhin auch in ganz Deutschland durch Niemeyer, Pestalozzi ꝛc. eine völlige Umwälzung in dem Schul- und Erziehungswesen hervorgerufen ward, und auch bei zunehmender Bevölkerung Hamburgs viele im glänzenden Wohlstand lebende Familien jetzt größere Ansprüche für die Bildung ihrer Kinder machten, als die bisherigen Schulen befriedigen konnten. Große Institute für Kinder vornehmer Eltern wurden von tüchtigen Leuten (z. B. dem berühmten Herausg. des Robinson), aber auch von Glücksrittern und heruntergekommenen Subjecten aller Art etablirt, die der Strudel der franz. Revolution nach Hamburg geworfen hatte, auch mit Er-

Digitized by Google

richtung von Volksschulen versuchte Mancher sein Glück, und die Anzahl der Winkelschulen, theilweise von alten Frauen geleitet, mehrte sich ebenfalls.

Von den Ideen der Philanthropinisten hatte man sich überall und auch hier goldene Berge versprochen; aber die hochgespannten Erwartungen wurden nicht erfüllt, denn so wohlthätig auch der Einfluß war, den einzelne dieser Männer auf das Schul- und Erziehungswesen, oder doch auf einzelne Zweige desselben, z. B. auf Körper- und Verstandesbildung ausübten, so war die ganze Richtung, welche sie verfolgten, im Allgemeinen doch eine einseitige; viel Unpraktisches und Verkehrtes lief mitunter, und manche Errungenschaft wirkte nachtheilig; denn die sogenannte Aufklärung verdrängte die schlichte Gottesfurcht; Mythologie und Sittenlehre sollten den Unterricht in der Religion ersetzen, durch pomphafte Ankündigungen suchte man dem Publikum Sand in die Augen zu streuen und eine laxe Zucht trat an die Stelle barbarischer Strenge, welche bisher in unsern Schulen geherrscht hatte. Das Alles gilt aber nur von den sogenannten Instituten und höheren Lehranstalten; die eigentlichen Volks- und niederen Bürgerschulen blieben der Mehrzahl nach von diesem Schwindel im Anfange unberührt und beharrten bei ihrem höchst beschränkten Lehrplan, ihrem Abrichtungssystem und ihrem Mechanismus, in welchem sie nun einmal eingerostet waren. Auch die strenge, oft ganz unmenschliche Behandlung blieb dieselbe, und an einer solchen fehlte es übrigens trotz aller humanistischen, menschenbeglückenden Phrasen auch in einigen höheren Bürgerschulen nicht; nur daß in diesen, oft von Charlatans errichteten Instituten sich noch viel Erkünsteltes und Wunderliches geltend machte und die abgeschmacktesten Strafen zum Vorschein kamen, die oft lächerlich, oft aber auch der Gesundheit nachtheilig waren, weil man dem an sich richtigen Grundsatz, daß die Strafe auf eine natürliche Weise dem Vergehen entsprechen müsse, mit wahnsinniger Uebertreibung in Anwendung bringen wollte*).

Ganz ohne wohlthätigen Einfluß war übrigens die Anregung, welche zuerst von Philantropinisten, dann aber vorzüglich von dem edlen Pestalozzi ausging, auch auf das hiesige Volksschulwesen nicht geblieben. Man ahnte wenigstens, daß der Lehrerberuf etwas mehr sei, als ein bloßer Broterwerb, und in manchem schlichten Schulmanne regte sich das Bedürfniß, den Fortschritten der Zeit entsprechen, so wie die an einen Erzieher des 19. Jahrhunderts gestellten Forderungen in besserer Weise als bisher erfüllen zu können, wozu den Lehrern aber keine helfende Hand geboten ward, da man von Seminaren oder andern Bildungsanstalten hier noch keine Ahnung hatte. Sowohl dieses Bedürfniß, als der gewiß berechtigte Wunsch, ihre bürgerliche Lage zu verbessern, bewogen im Jahre 1805 einige Schullehrer Hamburgs einen Lehrerverein zu gründen, der den etwas schwerfälligen Namen „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg" erhielt, und hauptsächlich durch die Bemühungen eines tüchtigen Schulmannes, Namens Curis, ins Leben gerufen ward. Der Hauptzweck dieses Vereins war seinen Statuten nach die Veredlung des Lehrerstandes, so wie auch die Verbesserung der äußeren Lage der Schullehrer und die Versorgung ihrer nachbleibenden Familien. Das erstgenannte Ziel suchte man durch regelmäßige Zusammenkünfte, in welchen Vorträge über

*) Referent erinnert sich z. B. als kleiner Knabe (im Jahre 1804 oder 5) auf kurze Zeit eine Schule besucht zu haben, welche von einem dieser Glücksritter errichtet worden, dem es, Gott weiß auf welche Weise gelungen war, seiner „höheren Lehranstalt" einen ephemeren Ruf zu verschaffen, und der sich etwas darauf zu Gute that, die wunderlichsten Strafen und Disciplinarmittel eingeführt zu haben. Ein Knabe, der genascht hatte, wurde z. B. vor einer an der Wand befestigten Semmel gestellt, und gezwungen, sie stundenlang anzusehen; einem unreinlichen Jungen wurde ein nasses Tuch um den Kopf gebunden und mußte er in dieser Verhüllung bis zum Schlusse der Schule aushalten. Ein armer elternloser Knabe, der wohl wenig oder gar kein Schulgeld zahlte, ward eines kleinen Vergehens wegen sogar einige Tage lang bei Wasser und Brot in ein dunkles Loch gesperrt u. s. w. Solche Ungeheuerlichkeiten konnten natürlich nur vorkommen, weil die Schulen aller Controlle entbehrten, und war es nur ein Glück, daß solche Lehrer ihr sinnloses Treiben nicht lange fortsetzen konnten, da die Eltern ihnen natürlich alle Kinder bald wieder wegnahmen.

Digitized by Google

pädagogische Gegenstände gehalten wurden, durch eine Bibliothek, einen Lesecirkel u. s. w.; die andern Zwecke durch Errichtung einer Wittwenkasse zu erreichen; sogar eine Pensionskasse für ergraute Lehrer ward in Aussicht gestellt, sollte aber erst viel später ins Leben treten.

Wenn dieser Lehrerverein, dem von Seiten einiger Prediger und seiner Mitbürger gleich im Anfange eine freundliche Ermunterung zu Theil ward, in den ersten 10 Jahren seines Bestehens deßungeachtet nicht so wohlthätig einwirkte, als man hätte erwarten sollen, so ist dieser geringe Einfluß, der bis 1815 fast Null war, doch aus mancherlei Ursachen erklärbar. Wir suchen die Schuld nicht in dem patriarchalischen Charakter, den diese Lehrerversammlungen damals trugen; denn die wöchentlichen Zusammenkünfte in einem Privathause, wo man an einem langen Tische sitzend bei dünnem Thee eine Pfeife schlechten Knaster rauchte, und sich inzwischen von einem Mitgliede, den die Reihe traf, einen pädagogischen Vortrag halten ließ, nach dessen Beendigung die Anwesenden statt aller Kritik die Erklärung abgaben, daß sie mit Vergnügen zugehört, waren so gemüthlicher Art, daß sie wenigstens den Grund zu einem weiteren Ausbau der Lehrerbildung hätten legen können, und auch wohl gelegt haben; aber die materiellen Verhältnisse der Gesellschaft, und einige zänkische Elemente, welche sich hineingedrängt, gaben Anlaß zu manchem Zerwürfniß in dem immer noch so kleinen Lehrerkreise. Die Gemüther erhitzten sich unter Tabaksqualm nicht weniger, als wenn man bei der Flasche gesessen hätte, und da man in jener Zeit die steifen parlamentarischen Formen noch nicht kannte, durch deren peinliche Nachahmung bei geringfügigen Verhandlungen die kleinsten Vereine sich jetzt oft lächerlich machen, so ging es in solchen Zusammenkünften mitunter recht lebhaft her, und schon diese inneren Zerwürfnisse drohten dem noch in seiner Kindheit stehenden Verein den Untergang; mehr aber noch die großen politischen Ereignisse und Drangsale, von welchen in dieser Zeit der tiefsten Erniedrigung Deutschlands Hamburg mehr als irgend eine andere Stadt des lieben Vaterlandes heimgesucht ward; denn bei der völligen Unsicherheit aller Verhältnisse, bei der Nahrungslosigkeit aller Stände, war auf keine Theilnahme und Unterstützung des Vereins von Seiten des Publikums mehr zu rechnen, und diese konnten die Lehrer bei so beschränkten Mitteln zur Erreichung ihrer Zwecke nicht ganz entbehren; auch kann man es den Lehrern wohl kaum verargen, daß viele in einer Zeit, wo man Noth genug hatte, das Leben zu fristen, fast den Muth verloren, sich geistig auszubilden. Ein drittes und ebenfalls recht großes Hinderniß, welches dem Aufblühen der Gesellschaft entgegenstand, war der Umstand, daß die Vorsteher höherer Institute und Lehranstalten sich mit vornehmer Geringschätzung von derselben fern hielten, und gereicht es um so mehr den schlichten, in bürgerlicher Hinsicht damals so wenig geachteten und theilweise noch geistig beschränkten Schulmeistern zur Ehre, daß sie unter so bedrängten Umständen ihr Ziel doch nie gänzlich aus den Augen verloren und selbst in schlimmster Zeit mit lobenswerther Festigkeit einen Verein aufrecht hielten, der späterhin einen recht segensreichen Einfluß auf unser Schulwesen gewinnen sollte.

In dieser ersten Periode war von solchem segenbringenden Einfluß, wie schon gesagt worden, nicht viel zu spüren. Ein frisches geistiges Leben in den hiesigen Volksschulen war kaum bemerkbar und bis zur wiederhergestellten Selbstständigkeit der Vaterstadt genügten solche kaum den bescheidensten Ansprüchen', welche man damals an sie machte. In den niederen Bürgerschulen herrschte noch die alte strenge Zucht, und der Bakel schien noch immer der wichtigste Hebel aller Erziehungskunst zu sein. Die Lehrgegenstände beschränkten sich noch immer auf das Nothdürftigste: von einem tüchtigen deutschen Sprachunterricht war keine Rede und die meisten Realien kannte man kaum dem Namen nach; an eine geistig anregende Methode des Unterrichts wurde natürlich noch weniger gedacht und Alles, was auf pädagogischem Felde durch die Anstrengungen eines Pestalozzi u. s. w. errungen war, konnte hier, wo die Lehrer fortwährend um ihre Existenz zu ringen hatten, nur selten in Anwendung kommen; auch mußte der Lehrerstand in der moralischen Achtung des Publikums immer tiefer sinken, da mancher sonst recht brave Schulmann schon gezwungen war, durch eben nicht sehr ehrenwerthe Mittel der leidigen Concurrenz zu begegnen

Digitized by Google

und seine geringen Einnahmen zu verbessern. Bei dem so niedrig gestellten Schulgelde suchte man z. B. durch sogenanntes Holz- und Lichtgeld, durch Einsammeln von Apfelsinen und kleinen Geldspenden an Examentagen ꝛc., durch ziemlich peremtorisch erbetene Geschenke zum Pfingstlamm oder zur Martinsgans, sogar durch ein sogenanntes Vogelschießen oder Schulgrüne seinen zerrütteten Finanzen aufzuhelfen.*) Dieser so beschränkten Umstände halber mußten die Lehrer sich mit ihren Schülern auch in den elendesten Lokalitäten behelfen, das Inventar war so erbärmlich, wie es irgend sein konnte und zweckmäßige Lehrmittel waren den meisten eben so unbekannt als unerreichbar; unter solchen Verhältnissen fehlte natürlich dem von Kummer und Sorgen niedergedrückten Lehrer der Muth, mit der Zeit fortzuschreiten, und alle Kraft sich geistig auszubilden, war gelähmt. Wenn deßungeachtet mancher der so mißlich gestellten Volksschullehrer als „dunkler Ebrenmann" in seinem „engbeschränkten Kreise" mit möglichster Treue und Gewissenhaftigkeit zu wirken suchte, und über sein segenbringendes Amt „in Redlichkeit, jedoch auf seine Weise, mit grillenhafter Mühe sann", so ist das gewiß um so ehrenwerther und sollte von der jüngeren hochfahrenden Generation nicht verkannt werden. — Am betrübendsten war es indeß, daß die am Ende des vorigen Jahrhunderts von der allgemeinen Armen-Anstalt errichtete Armenschule, die sich allein eines großen zweckmäßig gebauten Hauses erfreute, in der unglücklichen Zeit der Franzosenherrschaft gänzlich eingehen mußte. Man brachte die Schüler theilweise in niederen Bürgerschulen unter, aber der größte Theil der Kinder unsers zunehmenden Proletariats (die Testamentenschulen konnten nur eine beschränkte Zahl von Kindern, meist verschämter Armen, aufnehmen) wuchs aber damals ohne Unterricht und Erziehung auf, und verwilderte natürlich immer mehr.

Ungleich mehr, als in den geringen Volks- und Bürgerschulen wurde freilich in einigen höheren Instituten und Pensionsanstalten geleistet; die kriegerischen nahrungslosen Zeiten wirkten aber auch auf diese lähmend ein; auch sie mußten der unbeschränkten Concurrenz durch Charlatanerieen aller Art begegnen, und mehr als in den niederen Volksschulen ward in ihnen der christl. Religionsunterricht bei Seite geschoben und als Nebensache betrachtet. — Nur die Gelehrten-Schule leuchtete in dieser trüben Zeit unter des trefflichen Gurlitt Leitung wie ein heller Stern in dunkler Mitternacht. Doch hatte leider auch er sich dem Offenbarungsglauben feindlich abgewandt. Tüchtige Lehrer waren an dieser Bildungsstätte thätig, und namhafte Gelehrte, welche auch außerhalb Hamburgs einen bedeutenden Namen errungen haben, sind von jeher aus ihr hervorgegangen.

Es ist nur ein düsteres Bild, welches wir in diesen Zeilen dem Leser von unserm Schulwesen haben aufstellen können; aber nach Beendigung der Freiheitskriege fängt gleichsam ein neuer Abschnitt für dasselbe an, der hoffentlich des Erfreulichen mehr bietet, obgleich es auch in ihm an starken Schlagschatten nicht fehlen wird; jedenfalls wird er uns aber Gelegenheit geben, auch auf die inneren geistigen Zustände unsers Schulwesens, auf das Verhältniß der Schule zur Kirche, auf den Geist im Lehrerleben, wie er sich namentlich in der Gegenwart geltend macht u. s. w., etwas näher einzugehen, als es uns in diesen ersten Berichten möglich war.

---

*) Man wußte zu diesen Nebenausgaben, welche zum Theil für freiwillig gelten sollten, die etwas säumigen Eltern dadurch herbeizuziehen, daß die Namen derjenigen Kinder, welche etwas gebracht hatten, mit Fraktur-schrift auf eine schön verzierte und eingerahmte Tafel geschrieben wurden, welche in der Schulstube die Wand zierte, wodurch denn natürlich die andern Kinder, um nicht vor ihren Mitschülern beschämt zu werden, sich dann beeilten, auch ihren Beitrag zu liefern.

Digitized by Google

Bücherschau.

Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Nach ihrer wissenschaftlichen und praktisch-reformatorischen Seite entwickelt von Prof. Dr. T. Ziller. Leipzig, Pernitzsch, 1865, 490 S. 8°.

Aus mehreren Gründen kann hier eine Beurtheilung des wichtigen und lehrreichen Werkes nicht versucht werden. Aber eine vorläufige Uebersicht über die wichtigsten Theile desselben, sofern sie in das Evang. Schulblatt gehören, wird nicht ohne Interesse sein. Der Verf. ist vorzugsweise berufen, die Pädagogik und Didactik wissenschaftlich zu fördern, indem er eine tüchtige und durch die Anlehnung an Herbart einheitlich geordnete philosophische Bildung besitzt. Man sieht aber auch in dem ganzen Buch, daß es dem Verf. zu sehr Ernst um die Sache ist, als daß er in principiellen und hochtheoretischen Sätzen stecken bliebe. Er gibt überall „Imperative für die Praxis," und steigt auch zu Trivialem herab, wenn er es berichtigen muß, oder wenn es ihm darauf ankommt, es zu einer wirklichen begründeten Praxis zu erheben.

Das Buch enthält A in 11 §§. das Verhältniß des Unterrichts zu Regierung und Zucht und unter B in 9 §§ „Nähere Bestimmungen des Unterrichtszweckes. Da die einzelnen §§ etwas abstracte Ueberschriften haben, so theile ich sie nicht erst mit und greife lieber gleich in einige Materialien hinein.

In §. 2 wird eine zwiefache Art des Unterrichts geschildert. Die eine Art ist die, wodurch der Schüler nicht zugleich erzogen werden soll, insofern alles darauf angelegt wird, daß er etwas wisse und könne, was ihm Nutzen bringt oder zu bringen scheint. Das kann sehr wohl angebracht sein, aber jedenfalls wird der Unterricht dann nicht auf den höchsten Zweck des Menschen, auf „Tugend und christl. Liebe" berechnet. Die zweite Art ist auf Erziehung gerichtet und will der „künftigen Person des zu Erziehenden einen absoluten Werth verleihen." Der Mensch soll diejenige Bildung des Willens erwerben, die ihn dem göttlichen Ideal der Persönlichkeit annähert; er soll zu Christus hingeführt werden und dadurch, daß ihm das Streben zur Uebereinstimmung mit dessen göttlicher Natur eingepflanzt wird, soll er göttliches Wesen annehmen, indem Christus in ihm Gestalt gewinnt. Wo diese Art des Unterrichts gilt, kann Niemand ein guter Lehrer sein, der nicht zugleich ein tüchtiger Erzieher wäre. „Statt einer Lese-, Schreib-, Rechnen-, Katechismus- oder irgend einer anderen Art von Lernschule muß die Erziehungsschule, wie es Pestalozzi ausdrückt, eine Menschenschule sein, und zwar soll die Volks- und Realschule so gut wie das Gymnasium eine Schule der Humanität sein." Der Verfasser tritt entschieden gegen den sogen. „allgemeinen" Religionsunterricht in die Schranken, wobei ich unentschieden lasse, ob er es noch aus anderen als pädagogischen Gründen thut.

In §. 3 untersucht der Verf., wie sich die weltlichen und kirchlichen Gesellschaftskreise zum Unterricht verhalten. Der Staat muß sich nicht allein dem Berufsunterricht leitend widmen, sondern aus der Einsicht heraus, daß die Zöglinge erst Menschen sein müssen, bevor sie tüchtige und brauchbare Techniker, Beamte ꝛc. werden können, muß er auch die allgemeine Bildung mit Interesse verfolgen, ja in Nothständen, wenn die Schulangelegenheiten von den Familienvereinen noch nicht im wahren Geist der Culturgesellschaft organisirt werden, muß er selbst eingreifen und einrichten, so lange der Nothstand dauert. Diesen Grundanschauungen sind die Leser dieses Schulblatts durch die Arbeiten des Herausgebers schon nahe getreten. Dennoch schreibe ich aus Ziller noch eine Stelle ab. S. 51. „Die Erziehungsschulgemeinde darf auch mit der bürgerlichen Gemeinde, soweit nicht Nothstände eine Ausnahme gestatten, nicht zusammenfallen, so viel Eifer auch die Städte nicht nur vor der Reformation im Kampf mit der Kirche, sondern auch nach der Reformation, ungeachtet des allmählich angewachsenen Druckes des Staatsschulwesens für die Schule bewiesen haben. Es zeigen sich sonst dieselben Uebel, wie bei der Abhängigkeit der Erziehungsschule von der obersten Staatsgewalt. Ebensowenig darf aber die Erziehungsschulgemeinde eins sein mit der kirchlichen Gemeinde oder ihr so eingeordnet werden, daß die Kirchenverwaltung zugleich die Erziehungsschulverwaltung und das Kirchenregiment zugleich das Erziehungsschulregiment ist. . . . Zunächst kann schon das pädagogische Leben nicht unmittelbar eingetaucht werden in das gesellschaftlich-kirchliche, ohne daß die subjective Entwickelung des Einzelnen wo nicht übersprungen, so doch verkürzt und verkümmert wird. Gerade das ist daher ein allgemeiner Fehler aller kirchlich-pädagogischen Schriftsteller, daß sie die psychologischen Vermittelungen bei Erziehung und Unterricht verkennen oder doch nicht vollständig zu würdigen wissen. Alsdann

Digitized by Google

muß wohl die Kirche als die religiöse Form der beseelten Gesellschaft das Einigende und Zusammenhaltende für alle idealen socialen Kreise sein ... und daraus entspringt wohl der Schein einer Herrschaft über die socialen Kreise, aber eine wirkliche Herrschaft darf die Kirche über diese nicht beanspruchen, da sie keinen idealen Gesellschaftskreis über den anderen zusteht; denn ein jeder ist vollkommen selbstständig, so gewiß ihm eine eigenthümliche ethische Idee zu Grunde liegt. — Hieraus ergeben sich die Grundzüge der Erziehungsschulverfassung von selbst, wenn der Zusammenhang der Erziehung mit der Familie, ohne welche an keine Erziehung zu denken ist und zugleich die Einordnung in den ethischen Gesammtorganismus festgehalten wird. Es müssen nämlich die Familien der bürgerlichen Gemeinden zu selbstständigen Erziehungsschulgemeinden und deren Vertreter müssen unter der Mitwirkung von Lehrern zu mannichfachen Organen, die zur Leitung der Schule berufen, aber von den Organen der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinden gesondert sind, weiterhin aber zu Kreis- und und Provinzial-Erziehungsschulgemeinden und ihren Organen zusammentreten, um die Functionen zu übernehmen, welche gegenwärtig die weltlichen und kirchlichen Behörden über Erziehungsschulen und Erziehungslehrer ausüben, z. B. bei Prüfung und Berufung von Lehrern, bei Aufstellung von allgemeinen Lehrzielen und Anstellung jeder Art von Schulexamen. Mit Ausnahme des obersten Schutz- und Beaufsichtigungsrechts von Seiten des Staates, das unter Anderm auch die Auswahl des Lehrers aus mehreren vorgeschlagenen Candidaten in sich begreift (?), darf nur von Schulgenossenschaften eine Erziehungsschule unmittelbar abhängig sein. . . . An den corporativen Schulgenossenschaften und den von ihnen ausgehenden Functionen haben aber auch Vertreter des ethischen Gesammtorganismus, Vertreter der Kirche als solche Theil zu nehmen, wie an denj meisten auch Vertreter der bürgerlichen Gesellschaftskreise, während auf der andern Seite wiederum Vertreter der Erziehungsschule, wie Vertreter aller übrigen socialen Kreise mit idealen Zwecken als solche auch den entsprechenden Versammlungen einer freien Kirche hinzugehören sollten, und alle anzustellenden Erziehungslehrer und Inspektoren der Erziehungsschulen erhalten zugleich dem Geiste des Erziehungswesens gemäß eine kirchliche Mission für die von ihnen zu übernehmenden Schulfunctionen. So wird der rechte Zusammenhang zwischen der Kirche und der wohlgegliederten, corporativen Erziehungsschulgemeinde hergestellt und diese tritt, ihre Angelegenheiten selbst verwaltend, als selbstständiges Theilganzes neben der Universität in die Culturgesellschaft ein, wie es deren Würde verlangt. Dem Lehrer aber eröffnet sich die Aussicht auf eine Stufenfolge von Ehren, die ihn hebt, auch wenn er noch auf der untersten Stufe steht, der Lehrerstand überhaupt erhält eine angemessene Stellung in der Gesellschaft und bis zur höchsten Stelle hinauf entbehrt die Verwaltung und Leitung des Schulwesens nirgends der Mitwirkung von Sach- und Kunstverständigen, welche durch die von früh an und von den untersten Stufen herauf übernommene Arbeit und Sorge für das Schulwesen die rechte, mit Wärme und Hingebung verbundene Liebe dafür gewonnen haben, indem ihre Persönlichkeit vielseitig damit verschmolzen ist."

Die ausgezogene Stelle ist nicht bloß inhaltlich interessant, sondern zeigt auch in ihrer concentrirten, gedankenreichen, umfichtigen Form, wie sich durch anhaltende Beschäftigung mit der Sache bei dem Verfasser diejenige Verdichtung des Materials ausgebildet hat, die der aufmerksame Leser mit besonderem Danke anerkennt.

In §. 4 wird in einer sorgfältigen Weise erörtert, daß der vorhin so betonte Erziehungszweck doch nur am Unterricht sich verwirklichen läßt und daß auf die Auswahl der Unterrichtsmaterialien allerlei nicht-pädagogische Umstände wirken. Hier wird also der idealistischen Uebertreibung entgegengewirkt, auch eine vorläufige Abgrenzung der verschiedenen Schulen gegeben. Besonders verweilt er bei der Einrichtung der Gymnasien, indem er die Kenntniß des antiken Lebens in ihrer Bedeutung für die heutige Cultur und Culturleitung lebhaft erörtert, so jedoch, daß er übertriebene Vorstellungen von der formal-bildenden Kraft der antiken Sprachstudien, welche eine falsche Psychologie früher sehr begreiflich machte, nach einer besseren Psychologie abweist. Die auf S. 79—80 hervortretende Geringschätzung stilistischer und metrischer Uebungen kann hier nicht erörtert werden. Während er die gymnasialen Besonderheiten, die er nicht aus dem pädagogischen Gesichtspunkte, sondern aus andern Gründen rechtfertigt und die andern Eigenthümlichkeiten der andern Erziehungsschulen gelten läßt, hält er desto energischer darauf, daß sich kein Unterrichtsgegenstand in einer Erziehungsschule von dem sittlich-religiösen Zweck der Erziehungsarbeit ablöse, daß sich vielmehr alles in richtiger Ordnung und Unterordnung um den Gesinnungsunterricht gruppire. (S. 93) Dies ist freilich leichter zu sagen als auszuführen, besonders bei Gymnasien und Realschulen, deren Lehrer oft aus den verschiedensten Provinzen und den verschiedensten Bildungsanstalten herkommen und den Zufall ihres Zusammenseins nicht immer durch

Digitized by Google

eine besondere Hingabe an eine gemeinsame Erziehungsaufgabe verbessern. Aber es ist schon ein Verdienst Zillers, daß er die Forderung deutlich ausspricht und begründet. Gegen einige etwas mechanische Ausführungen des Grundsatzes, wie z. B. Märchen und Erzählungen mit Zahlübungen und Naturbetrachtung in Uebereinstimmung gebracht werden, möchte ich freilich Einspruch erheben.*) Eine noch weiter zu durchdenkende Einrichtung ist es, die er unter dem Namen „Nebenklassen" den Erziehungsschulen beigegeben wissen will, so den Gymnasien Nebenklassen für Philologen, Cameralisten, Theologen und Mediziner ꝛc. Vorläufig werden wir aus manchen Gründen bei der allgemeinen Ausbildung der Schüler stehen bleiben müssen, und nur individuellen Bedürfnissen durch Beschränkung der obligaten Arbeiten Raum und Rathschläge zu geben haben.

Ein sehr wichtiger Abschnitt ist § 6. der unter dem ungeschickten Titel „Unterricht vor der Zucht" über den Gedankenkreis und seine Bedeutung für das Wollen ꝛc. handelt. Man könnte die ganze Pädagogik unter diesen Gesichtspunkt bringen, und jedenfalls wäre es äußerst wünschenswerth, wenn der Verfasser diesen § möglichst concret an einem besonders dafür bestimmten Orte, etwa in einer Zeitschrift, ausführte. Man kann diesen Wunsch hegen, ohne Herbarts Meinung zu theilen, daß sich das ganze geistige Leben „durch den Isthmus des Vorstellens" ergieße. Die praktische Ansicht von der Seelenentwicklung wird doch auf Herbarts Anschauungen gestützt werden müssen, wie selbst Lotze zugibt. Es ist wahr, was Ziller S. 144 sagt, daß beim Unterricht gewöhnlich viel zu früh, statt daß man durch unterhaltende Form den Willen, Vorsatz und Entschluß im Zögling weckt, von ihm ein fester Wille, Aufmerksamkeit ꝛc. verlangt und vorausgesetzt wird. Man klagt gar über wer weiß welche sündhafte Verdorbenheit der Schüler, statt den ungeschickten Lehrer anzuklagen, der den Gedankenkreis des Schülers so wenig versteht. Es würde zu weit führen, wenn ich die genannte wichtige, für die Praxis so entscheidende Partie des Buches ausziehen wollte; sowohl was die Materialien des Gedankenkreises betrifft, als die Festigkeit und Geläufigkeit seiner Elemente, muß auf das Werk selbst verwiesen werden.

Nachdem Ziller in §. 6 gezeigt, wie nothwendig es sei, den Gedankenkreis des Zöglings so zu bilden, daß sich sein Wissen verdichtet und aus den Gedanken Empfindungen werden, die dann weiterhin in Grundsätze und Handlungsweisen übergehen, kann er (§. 7) zuversichtlich betonen, daß es eine Kunst des Unterrichts gebe, so daß weder das Talent, noch der Tact, noch auch die bloße Beherrschung des zu lehrenden Inhalts für den praktischen Erzieher genüge. „Der Gedankenkreis des Lehrers muß vielmehr vor Antretung seines Geschäfts noch durch spezielle Ueberlegungen und Uebungen für seinen Beruf vorbereitet sein. Der Lehrer muß die pädagogische Kraft und den Charakter jedes Bildungsmittels, das in den Umfang des für seinen Zögling bestimmten Unterrichts fällt und die rechte Art seines Gebrauches kennen .... Neben der Einsicht in das, was nach einander geschehen muß, nämlich so, daß eines durch das andre unterstützt wird, muß auch noch eine zweite (Dimension) für das hervortreten, was neben einander zu thun ist und zwar so, daß jedes, nicht gestört durch den Einfluß des gleichzeitig in Wirksamkeit gesetzten, mit seiner eigenen ursprünglichen Kraft wirkt .... Für die nach beiden Dimensionen einzurichtenden Lehrpläne des pädagogischen Jugendunterrichts sind nun alle philologischen, historischen, ästhetischen, mathematischen, naturwissenschaftlichen Kenntnisse von dem künftigen Lehrer zu durchforschen und auszubeuten, alle ihm zugänglichen Schriften müssen mit Rücksicht auf den Inhalt der Lehrpläne von ihm durchstudirt und durchgearbeitet werden." Von diesem Gesichtspunkte aus, der schon darum so wichtig ist, weil er die Treue und die Concentration des Arbeitens stärkt und fördert, behandelt er nun die Seminarien, die er freilich gern mit einer Universitäts-Bildung in Verbindung bringen möchte, auch die Seminarien für die Elementarlehrer inbegriffen.

Der folgende §. handelt von dem Ueberwiegen des Unterrichts bei der Erziehung und indem der Verfasser auf das zurückstieht, was über Werth und Bedeutung eines festen Gedankenkreises gesagt wurde, rügt er es namentlich S. 209, daß sich die Erzieher oft nur an die Empfindungen des Zöglings wenden, ihn rühren, schelten, ermahnen, warnen ꝛc., statt die bleibenden Elemente der Seele, die Vorstellungen, die sich zum Gedankenkreis zusammenschließen, zu Hülfe zu rufen.

Weiterhin zieht der Verf. die Vermehrung und Veredlung der Geistesthätigkeit durch den Unterricht in die Erwägung, warnt besonders vor der in höhern Schulen nicht seltenen Beschädigung der geistigen Naturkraft des Zöglings, durch allerlei Druck, Ueberladung, ehrgeizige Regungen, die das natürliche Ehrgefühl verfälschen. Wenn es nun weiter heißt, daß der Unterricht mannichfaltig sein müsse, so wird genauer erörtert, daß er 2 Hauptrichtungen geistiger Thätigkeit verlange, je nach den Quellen der Erfahrung oder des Umgangs

*) Vgl. die wahrhaft alberne Arbeit: „Rechnen zu Märchen: Die Sternthaler" in Ziller's und Ballauf's Monatsblätter für wissenschaftl. Pädagogik, S. 128 f. von Barth.

hat er eine naturwissenschaftliche oder eine historische Richtung. Hier beginnt nun der didactische Theil des Werkes immer spezieller zu werden, zur Freude des Schulmanns, besonders des Lehrers an höheren Schulen, jedoch bleibt die Natur des Werkes sich darin stets gleich, daß stets die Imperative und Rathschläge der Praxis an eine wohl durchdachte psychologisch-ethische Basis gehalten werden. So erfahren wir in §. 12 und 13 in lichtvoller Weise, wie sich das den ganzen Unterricht beherrschende Interesse vom sog. „Begehren" abhebt, wir untersuchen das Interesse in §. 14 noch genauer, um das „unmittelbare" Interesse zu bevorzugen, wir lernen in §. 15 in dem „vielseitigen Interesse" ein Schutzmittel kennen gegen die Begierden in ähnlicher Weise, wie Lotze im Mikrokosmus II 274 ff. von dem Vortheil vielseitiger menschlicher Entwicklung spricht. Kurz, das ganze Buch verweilt bei diesem pädagogischen Hauptbegriff des Interesses, um ihn nach den verschiedensten Seiten hin in Beziehung zu setzen. Sodann schließt das tüchtige Werk mit einem speciellen Sachregister und mit Nachträgen und Berichtigungen, einem Theile, den die Verlagshandlung leider nicht rechtzeitig in die Hände aller Besitzer des Buchs hat gelangen lassen.

Der ganze Gewinn des Buches von T. Ziller läßt sich noch nicht übersehen, denn es gehört nicht zum leichten Geschütz der Tagesliteratur, sondern erfordert nachdenksames Lesen und guten Willen, besonders da die Form der Darstellung nicht die leichteste ist. Aber es belohnt die Anstrengung durch den Eindruck der Gediegenheit und Aufrichtigkeit, der Nüchternheit und Umsicht in allen Dingen, der Abkehr von allen überlieferten Redensarten, auch den christlichen Redensarten, mit denen sonst unbedeutende Bücher sich so oft aufputzen, zum gerechten Anstoß für Solche, die wissen, wie jeder Gegenstand seine eigene Schwierigkeiten hat, und keiner für den andern so einfach eintreten kann.

Saarbrück, im März 1866.

W. Hollenberg.

Geschichte des evangelischen Kirchenliedes für Schule und Haus. Bevorwortet von Dr. K. Zimmermann, Großherzogl. Hess. Prälat. Neue Ausgabe. Halle 1865. Jul. Fricke. XVI und 164 S. Preis 7½ Sgr.

Das kirchliche Lied ist vor allem geeignet, uns in Zusammenhang mit den Vorfahren im Glauben zu setzen; das vorliegende Schriftchen liefert einen schätzenswerthen Beitrag dazu, diesen Zusammenhang zum Bewußtsein zu bringen. Vor ähnlichen kleinen Schriften über das Kirchenlied hat es manche eigenthümliche Vorzüge, namentlich die klare Hervorhebung und treffende Charakteristik der verschiedensten Perioden, warme Hingabe an den Gegenstand, dessen Behandlung überall Spuren eines gründlichen hymnologischen Studiums zeigt. — Der breite herrliche Strom des evangelischen Kirchenliedes ergießt sich erst seit der Reformation; durch sie wurden die Herzen frei von dem Drucke eines starren Gesetzes, von der Angst und Noth des Gewissens, das sich durch Ablaß und gute Werke nicht wollte beschwichtigen lassen; wurden erfüllt von dem schmerzlichen Gefühle des natürlichen Verderbens, zugleich aber von der jauchzendsten Freude über die Gnade Christi. Da mußten sich auch die Herzen ergießen in lautem jubelndem Preise. „Gott hat unser Herz und Muth fröhlich gemacht durch seinen lieben Sohn, welchen er für uns gegeben hat zur Erlösung von Sünden, Tod und Teufel. Wer solches mit Ernst glaubet, der kanns nicht lassen, er muß fröhlich und mit Lust davon singen und sagen, daß es andre auch hören und herzukommen. Wer aber nicht davon singen und sagen will, das ist ein Zeichen, daß er's nicht glaubet und nicht in's neue fröhliche Testament, sondern unter das alte, faule, unlustige Testament gehört." (Luther.) Und das deutsche Volk sang sich den Glauben in die Herzen und zeugte von diesem Glauben durch seinen Gesang. So ist das Kirchenlied mit der Reformation und die Reformation mit dem Kirchenliede groß geworden. Doch reichen die Wurzeln des evangelischen Kirchenliedes höher hinauf. Der Vers. hat aus der Liedergeschichte der frühern Jahrhunderte reiche Proben mitgetheilt, namentlich von dem so zarten und innigen geistlichen Volksliede. Die Darstellung der reformatorischen und nachreformatorischen Zeit bis auf die Gegenwart herab, ist sehr wohl geeignet, die Kenntniß der Entstehung und Entwicklung unsres herrlichen Liederschatzes zu vermitteln und den Unterschied des Echten, Kernhaften von dem Seichten und Kraftlosen, dessen unsre Gesangbücher noch so viel enthalten, zum Bewußtsein zu bringen. Auf die Geschichte der Hauptlieder ist genauer eingegangen; Kernstrophen der einzelnen Lieder sind nach dem „Unverfälschten Liedersegen" angeführt.

S. H.

Der Weg des Friedens. Gebete und und Betrachtungen zur Begleitung durchs Leben vom Tage der Confirmation an, zugleich ein Beicht- und Communionbuch. Herausgegeben von Carl Buchrucker, Pfar-

Digitized by Google

rer zu Nördlingen. Nördlingen 1865. C. H. Beck'sche Buchhandlung. X und 246 S.

„Durch Aufsteigen, nicht durch Fliegen, sagt der h. Bernhard, erreicht man die obersten Sprossen der Leiter. Darum lasset uns hinaufsteigen als wie mit zwei Füßen, nämlich durch die Betrachtung und durch das Gebet. Die Betrachtung zeigt uns den rechten Weg, das Gebet aber führt uns denselbigen Weg. Durch's Gebet wird die Betrachtung erleuchtet und in der Betrachtung wird das Gebet inbrünstig. Das Gebet ohne Betrachtung ist ein kalt und faul Ding; die Betrachtung ohne das Gebet ist unfruchtbar und nichts nütze." — In dem vorliegenden Buche ist beides, Gebet und Betrachtung, vereinigt: es enthält zwölf Betrachtungen über Schriftworte, in denen der Confirmationssegen noch einmal zusammengefaßt, auf die Hauptgefahren des Lebens aufmerksam gemacht, auf die Mittel der Bewahrung, als Kirchenbesuch, Schriftbetrachtung und Gebetsumgang, hingewiesen, Andacht, Arbeit und Erholung besprochen, Beicht- und Abendmahlssegen ausgelegt und zuletzt auf ein seliges Krankenlager und Sterbestündlein vorbereitet wird. Die Betrachtungen sind einfach, innig, andringlich, in's Herz und Leben greifend. Die Gebete, aus alten Schätzen reproducirt, sind einfältig, innig, voll evangelischer Salbung. Das Büchlein ist eine werthvolle Mitgabe für Confirmanden und seine äußere Ausstattung macht es zu einem Confirmationsgeschenk recht geeignet.

S. H.

Die Religion der Bibel. Vom Verfasser der Schriften: La Religion pure et sans tache, De la Prière etc. Aus dem Französischen von G. Ohlsen. Würzburg, Stuber, 1865.

Ein Schriftchen, das wir gleich den früheren von demselben Verf. erschienenen mit Freuden willkommen heißen in dem Kampfe gegen den modernen Unglauben, als ein Mittel zur Stärkung der Suchenden, einen Wegweiser in den tieferen Grund und Zusammenhang der Schrift hinein, eine Erquickung für die, welche auf dem festen Bibelgrunde stehen. In kühner, zuversichtlicher, geistvoller Sprache gibt es Antwort, oder zeigt vielmehr, wie die Bibel Antwort gibt auf die höchsten und tiefsten Fragen, die den Menschengeist bewegen: Was bin ich? Wozu bin ich? Welches ist die Ursache, welches der Ausgang des Kampfes zwischen Gut und Böse, zwischen Leben und Tod, in mir und um mich her? Was soll ich von dem Gefühle des hohen Adels denken, das trotz des Bewußtseins meines Nichts in mir lebt? von den Himmeln, die sich meinem Geiste eröffnen, strahlend und herrlich, während ich seufze in den Banden der Finsterniß? Woher die Vision eines reinen, ewigen unendlichen Glückes in den Augenblicken größter Herzensangst und Traurigkeit? und das Bedürfniß nach Liebe, das stets betrogen, stets mit Füßen getreten, doch immer wieder aufsteigt, jung und mächtig? — Wo liegt der Schlüssel zum Verständniß der Menschengeschichte mit ihrer Spur von Thränen und Blut? Wo sind die Geschlechter hin, die sich auf der Lebensbühne gefolgt, wie die Regimenter auf dem Schlachtfelde sich folgen? Gibt es einen Sieg nach diesem Kampfe, eine Ruhe nach der Qual, Freude nach der Trostlosigkeit? Diese und andre Fragen sind in dem Schriftchen angeregt und es wird gezeigt, wie keine genügende Antwort darauf zu finden ist in den Grenzen der natürlichen Bedingtheit, sondern allein in der Offenbarung des göttlichen Wortes. Die Darstellung ist nicht beherrscht durch eine gezwungene Ordnung und Methode; die Form ist aphoristisch; aber doch zieht sich ein Faden durch das Ganze hindurch, nämlich der Gang der Offenbarung, wie er in der Bibel enthalten ist, von dem: „Lasset uns Menschen machen" an bis zu den Siegeln der Apokalypse. Man kann das Schriftchen nicht aus der Hand legen, ohne zu empfinden, was als Motto auf dem Titel steht: „Das arme Herz hienieden, von manchem Sturm bewegt, erlangt den wahren Frieden erst, wenns in Jesu schlägt."

S. H.

Biblische Geschichten mit Bildern. Mit den Worten der heil. Schrift erzählt und herausgegeben von Berthelt, Jäckel, Petermann, Thomas. Mit 104 Illustrationen nach Originalzeichnungen von Emil Sachße. Zweite mit Bibelsprüchen vermehrte Auflage. Leipzig 1865. Jul. Klinkhardt. 8. 15½ Bogen. Preis 9 Ngr. 25 Expl. 5⅓ Thlr. Ausgabe ohne Bilder. Dritte Auflage. Pr. 6 Sgr. 25 Expl. 3⅓ Thlr.

Es sind 52 Geschichten aus dem A. T. nebst einem Anhange von 3 Geschichten aus den B. der Maccabäer, 52 Geschichten aus dem N. T. nebst Anhang: Einiges über das Leben der Hauptapostel und der Zerstörung Jerusalems. Für den Preis ist das Mögliche geleistet. Die Bilder sind meist recht gut componirt und sehr schön ausgeführt, wohl geeignet, auch das ästhetische Gefühl

Digitized by Google

der Kinder zu beleben; nur ein paarmal wäre mehr archäologische Genauigkeit zu wünschen, z. B. bei der Bundeslade (Jericho), bei der Hütte Abrahams, bei der Stiftshütte (Samuel). Die Geschichten sind sorgfältig mit den Worten der Bibel erzählt, doch scheint uns durch die zu große Vereinfachung der Sätze, namentlich im A. T., zuweilen das biblische Colorit etwas verwischt zu sein. In der Geschichte von Isaaks Opferung vermissen wir ungern die Worte: „und gingen die beiden mit einander", die so außerordentlich zur Veranschaulichung beitragen. Die den einzelnen Geschichten hinzugefügten Bibelsprüche sind passend gewählt. Druck und Papier sind vorzüglich.

S. H.

Wilhelm Baur, Geschichts- und Lebensbilder aus der Erneuerung des religiösen Lebens in den deutschen Befreiungskriegen. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses. Zweite Auflage. (1865.) Zwei starke Bände, (Octav von XXIII und 444 Seiten und IV und 616 S.) Zusammen 3 Thlr.)

Ein solches Werk zu beurtheilen, bedarf Zeit und Raum. Ist schon die Geschichte im Allgemeinen die beste Lehrmeisterin nächst der Bibel, wie vielmehr, wenn sie vom Finger der Anschaulichkeit gedeutet, vom Munde eines im Worte Gottes, in den Urkunden der Welt, in den Gesinnungen der Menschen erfahrnen Herzens ausgelegt wird. Ein derartiges Geschichtsbuch ist das obige. Das Wichtigste einer ganzen Menge von nicht so leicht zugänglichen Schriften mit talentvoller Feder in anziehender Sprache und geistreicher Gewandtheit sammelnd und sichtend, verbindet es das Gewonnene zu einem einzigen harmonischen Gebilde. Und dieses ist nicht etwa (wie gewöhnlich) der äußere Verlauf jenes gewichtigen Stücks deutscher Geschichte, sondern das religiöse Bewußtsein, seine Erschlaffung und Erweckung, seine Heldenthaten und Heldenworte, seine Leiden und sein Sieg. Ein neuer und gesegneter Gedanke! Es wird heutigen Tages so viel politisirt und dabei von allen Seiten so viel übertrieben, geirrt, verkannt und vergessen. Was kann uns hier heilsamer sein, was uns zu einer gesunden Besonnenheit verhelfen, als das klare Schauen in eine große von Gott gewirkte Vergangenheit unsres ganzen Volkes, des hohen wie des niedern? ein Schauen, das jedoch nur dann ein wirklich klares sein wird, wenn es (wie dieses Buch thut) einsieht: Die Schmach des deutschen Vaterlandes ist nicht bloß aus nationalen, sondern zugleich aus christlichen Mängeln zu erklären; das deutsche Volksthum ist durch seine Jugendfrische (im Gegensatz zu den Römern und Griechen), seine heldenhafte Todesfreudigkeit, seine Freiheitsliebe, seine Achtung gegen die Persönlichkeiten, seine Verinnerlichung des Glaubens ganz besonders empfänglich fürs Christenthum; die Römische Kirche hat ihm seine Aufgabe erschwert; Luther die christliche Glaubenskraft mit der deutschen Naturkraft wieder vereinigt; der Jesuitismus ist der Erzfeind des deutschen Geistes, aber auch ohne Christus das deutsche Volk verloren; christliche und nationale Erneuerung thut ihm abermals noth. — Ein solches Schauen erfaßt die Charaktere in ihrer Sonderheit und in ihrer Ergänzung, stellt einen Gneisenau neben einen Blücher, den Mann des Rathes neben den Helden der That, gleich einem Melanchthon und Luther, gleich den paarweise ausgesandten Jüngern. Nicht blind ist es gegen die vornehme Liederlichkeit, andrerseits erkennt es, wie von einem aufrichtig frommen Fürstenhause ein gesunder Hauch des Lebens über das ganze Land geht, und spricht über Napoleon, dieses geniale Gepräge der wider Gott sich setzenden Selbstsucht, das Urtheil: „Ein Mensch hat es gewagt, sich als Mittelpunkt der Menschheit darzustellen; das ist eine Würde, die nur dem zukommt, der für die Menschheit gestorben ist, damit nicht sie sterben müsse." — Das Buch schildert nun, wie gegen diesen Menschen damals das Gebet des Glaubens kämpft und Erhörung findet, wie es aber tief zu beklagen ist, daß dermalen nur der erstere der beiden Factoren (Vaterlandsliebe und christlicher Glauben) gegen Napoleonische Ideen gerüstet dasteht. — Auch über berühmte Personen von andern Gebieten als dem politischen wird in diesem Buche Mancher erwünschte Aufschlüsse erhalten: so über Schleiermacher, den kleinen unansehnlichen Mann und doch die Seele der damaligen kriegerischen Bewegung Berlin's; so über Fichte, den Philosophen, der an die reformatorische Umwälzung erinnerte; so über Steffens, den liebenswürdigen Romanschreiber und Naturforscher, der durch Begeisterung geröthet war, wenn er auf seinem Breslauer Lehrstuhle die seligen Geheimnisse Gottes aufschloß; so die hervorragendsten Dichter jener Zeit u. s. w. Was all diese mannigfachen Schilderungen besonders wohlthuend, lehrhaft und wirksam macht, ist der gerechte und weitsichtige Sinn, der die Menschen ohne die Fehler abzuschwächen, aus ihren Zeitverhältnissen heraus beurtheilt und würdigt; vor den eigentlichen Glaubensfrüchten auch die immerhin noch vorhandenen sittlichen Kräfte gelten läßt, mit Liebe „wie Funken in der Asche Alles zusammenliest, was noch Leben verspricht;"

Digitized by Google

und seinem Vorworte (zum zweiten Band) treu bleibt: „Es hat das sehnsüchtige Verlangen nach der Wahrheit, die Wärme eines vom Geiste Gottes erschlossenen Herzens, auch wo die Wahrheit noch nicht völlig ergriffen ist, mehr erbauliche Wirkung, als der Besitz der Wahrheit in dem Wissen ohne lebendigen Herzschlag. — Außer oben schon erwähnten Namen gibt uns der erste Band (das trostlose Bild religiöser Zerrissenheit) eine Darstellung des religiösen Zustandes, des Stolzes und Falles Preußens, der einzelnen Kriegshelden, der hervorragenden Glieder der Königsfamilie, Stein's, Arndt's, des Gottesgerichts in Rußland. Der zweite Band (das hoffnungsreiche Bild der großen Erhebung) führt uns die Dichter vor, die Knechtschaft und Befreiung deutscher Städte, den Siegesjubel, die Dankeszeichen des deutschen Volkes, Claudius und Jung Stilling, Frau von Krüdener, Perthes, Stolberg, Nicolovius, Falk, Baader und Görres, Boisserée, endlich die Nachwirkungen. Schon diese Inhaltsangabe gibt einen Begriff von dem Reichthum des Stoffes, von der Schwierigkeit der Aufgabe. Den Pädagogen wird auch noch der Einfluß Stein's auf die Erziehung der Jugend interessiren und manche Gesangbuchs-Commission könnte sich das treffende Wort dieses Präses der märkischen Synode zur Richtschnur machen. — Sehr richtig hat der Hr. Verf. die weniger ermüdende Form abgerundeter Lebensbilder gewählt, wodurch sich das Buch auch zum Vorlesen in Vereinen und am Familientisch eignet. Namentlich denken wir hier an die Frauenwelt. Es versteht sich, daß auch für Lesezirkel von Lehrern oder Geistlichen diese fesselnde und gründliche Arbeit nur willkommen sein wird. Aber wenn das Kennzeichen eines guten Buches dasjenige ist, daß es nicht einmal, sondern öfter gelesen sein will, so möchten wir das vorliegende am liebsten in der kleinen, um so gewählteren Bibliothek jedes gebildeten Hauses sehen als einen Geistestrunk, der Einen vor dem leidigen Vertrocknen bewahret. Und für einen solchen nahrhaften Extract einer ganzen Schriftensammlung ist der Preis nicht zu theuer, war deshalb auch kein Hinderniß zu einer rasch nöthig gewordenen zweiten Auflage. E. B.

Fr. Lübker, Grundzüge der Erziehung und Bildung für das deutsche Haus. Erste Hälfte. Ebendaselbst. (Octav. 224 S. Gut cartonnirt. 1 Thlr.)

Das ist wieder eins von jenen wahrhaft genußreichen Büchern. Der durch seine Vorträge über Bildung und Christenthum, seine Erzählung Kaiser Julians Kampf u. a., auch in der Schleswig-Holstein'schen Geschichte berühmt gewordene Verfasser hatte während einer vieljährigen öffentlichen Lehrthätigkeit oft das lebhafte Bedürfniß einer eingehenden Verständigung mit den zahlreichen Familien, deren Söhne seiner Führung anvertraut waren, über so viele wichtige Fragen des Unterrichts und der Erziehung empfunden. In dem vorliegenden ersten Bande gibt er in einer für den Gebildeten faßlichen Darstellung eine Reihe Erörterungen der wissenschaftlichen Pädagogik: Beruf und Sehnsucht des Menschen, Bedeutung und Erfüllung der Erziehung; die Lebensalter, Geschlechter, Standes-Verhältnisse, Triebe und Sinne; Charaktere, Temperamente, Anlagen; ethische Bedeutung der Erziehung; religiöse Erziehung; die theokratisch-patriarchalische Erziehung; die antik-classische; die Pädagogik des N. T. und der Kirchenväter, Klosterschulen und Mystiker; die Pädagogik der Reformatoren; die neuere Entwickelung, Einfluß der Philosophie, Methodiker, Pietismus, Philanthropie, Pestalozzi. — Der christliche Standpunkt des Verfassers macht sich wohlthuend durch das ganze Buch geltend: da ist und bleibt die Summa aller Erziehungsweisheit die, das Gotteskind im Menschenkinde herzustellen; da bildet die rechte Erziehung nicht allein heraus, wie die Pestalozzi'sche, sondern sie bildet auch hinein, wie die Franke'sche; denn bilden heißt eine Gestalt hervorrufen in dem Menschen und zwar die höchste Menschengestalt, Christum, in ihm wachsen lassen; da ist Christus der bewegende Mittelpunkt der Weltgeschichte und die Geschichte eine pädagogische Macht Gottes. In diesem christlichen Geiste vollbringt der Verfasser seine Aufgabe mit vielseitigem Blick und Wissen. Wie er Pestalozzi's segensreiche Vorzüge betont, ohne blind zu sein gegen dessen Mängel, wie er selbst bei einem Fr. Fröbel das Wahre vom Falschen scheidet, so verwendet er auch seine klassische Bildung zur Förderung seines Zweckes, das selber befolgend, was er ausspricht: „Unsre großen Denker und Dichter sind voll von Wahrheiten, die auf diesem Gebiete nicht ernst und aufmerksam genug gewürdigt und angewendet werden können; ihre Gedanken und Sprüche sind für die Erziehung von unschätzbarem Werthe." Dadurch wird das Buch um so fruchtbarer und unterhaltender. Demgemäß wird Cicero's Ausspruch über das irdische Vaterland als eine Herberge benutzt, nicht minder das Heimweh der griechischen Philosophen, die Lebenssättigung eines Julius Cäsar, die drei Erziehungsmächte Göthe's (Genie, Schicksal, Kunstbildung), nicht minder Aussprüche von J. Paul,

Digitized by Google

Herbart, Auerbach, Hippel, Hamann, Homer, Sophokles, den deutschen Philosophen u. s. w. Diese Lesefrüchte seiner Gelehrsamkeit als ein Schriftgelehrter, zum Himmelreich gelehrt, auch mit Neuem aus seinem Schatze verknüpfend, gibt er durch tiefe Gedanken reichen Stoff zum Nachdenken für verschiedene Stellungen der Erzieher. Eltern werden das Räthselhafte ihres halbwüchsigen Sohnes („die Uebergangszeiten in dem wechselnden Naturleben werden von Stürmen begleitet und durch mancherlei Mißbehagen angekündigt"), das träumerische schwerfällige Wesen ihrer Tochter, das sie beunruhigt, in einem neuen Lichte erkennen; der Hauslehrer, die Gouvernante einen sichern Wegweiser erhalten in den unklaren Wünschen ihrer Herrschaft, in den Seufzern und Klagen der Standeserziehung; der Prediger befriedigende Gegenstände gewinnen in der Darstellung der Erziehungsweisheit Gottes bei den Persönlichkeiten des A. Bundes, bei den „für alle Zeiten der Weltgeschichte typischen" Charakteren Jakob's und Esau's, vornehmlich aber in dem Entwicklungsgange Jesu Christi. Dem Exegeten wird die Auslegung von 2. Timoth. 2, 22 und andrer Stellen interessant sein, desgleichen dem Philologen die Charakteristik der verschiedenen Stämme der Griechen; sogar der eifrige Protestant eine Darlegung der Jesuiten-Pädagogik (S. 201) entdecken. Ganz besonders wird aber der Lehrer sich angeregt und gehoben fühlen. Herrlich sind ja die Worte des Anselmus „das Bild, das der Schöpfer eingedrückt hat, soll durch die That des Willens ausgedrückt werden," und die des Bernhard „das Ebenbild Gottes kann selbst in der Hölle nicht vertilgt werden; es kann brennen, aber nicht verbrennen." Wie ermuthigend ist das für das geduldige Hoffen! Und wie trostvoll der Hinweis auf den Gärtner, der bei der langsam sich entwickelnden Pflanze in stiller Geduld auf gegebene Momente wartet! Wie warnend aber auch die Erinnerung an das liebliche Wort Jesu Mark. 10, 14: „die Hauptstelle aller Pädagogik des N. T.," welche den Kindern ein Anrecht, aber auch eine Fähigkeit zuspricht und bei der wir nur bedauern, daß wir keinen Raum haben, die ganze Betrachtung darüber abzudrucken! Wie fein sind die Winke für die Erziehung der Mädchen, bei der so viele Mißgriffe zu geschehen pflegen und welche durch die Eigenthümlichkeit des weiblichen Charakters in seinen Entwicklungsstadien viel schwieriger ist als die der Knaben! — Und so möge denn in der Gegenwart, wo für unser gesammtes deutsches Leben die Interessen des häuslichen und der öffentlichen Erziehung die allerwichtigsten und unabweislichsten sind, das vortreffliche Buch in jedem gebildeten Hause, sowie in den Lehrerkonferenzen und an dem stillen Studiertische geistig durchgearbeitet werden. An den Herausgeber aber stellen wir das Verlangen, zur leichteren Ausbeute ein vollständiges Register der Namen, Sachen und Bibelstellen der bald zu erhoffenden zweiten Hälfte oder wenigstens einer neuen Auflage beizufügen. E. B.

Mecklenburgische Dorfgeschichten von L. Kreutzer. Erstes Bändchen (Auch unter dem Sondertitel): Der Orgelpeter. Eine Erzählung aus dem mecklenburgischen Dorfleben zur Zeit der Fremdherrschaft. Parchim. H. Wehdemann. 1863. (Oct. 130 S. 10 Sgr. — Und: zweites Bändchen (Sondertitel): Die Tatersch. Eine Dorfgeschichte aus der Alten-Fritzen-Zeit. Ebenda. 1864. (Oct. Cartonirt 10 Sgr.)

Sie schildern ein Stück deutscher Geschichte, aber auch ein Stück deutschen Volkes und beides ist lehrhaft. Die erstere Erzählung spielt zur Zeit, wo 1806 die Franzosen in Dömitz den französischen „Kuckuck" ans Rathhaus schlagen, bis zur Zeit Schill's und der allgemeinen Erhebung. Die andere spielt ebenfalls an der Elbe in den Tagen des großen Friedrichs, als seine Werber im Mecklenburgischen Nachbarstaat viel Weh und viel Fluchen verursachen. Die Charaktere, um welche sich die Darstellung dreht, sind dem Volke entnommen: der alte Preuß. Invalide (obiger Orgelpeter), seine erblindete Schwester, ihre vielleidende Tochter mit ihrem wackern Verlobten, ein Blutsauger von Dorfschulzen, handfeste rauflustige Elbschiffer mit ihrem gutmüthigen, schützenden, mit Sprüchworten um sich werfenden „Schipper-Oellst" an der Spitze — Bei der zweiten Erzählung die alte „Tatersch" (d. i. Zigeunerin), ein entsetzliches Weib mit schwarzen, stets trocknen und nur einmal (am Grabe ihres Wohlthäters) feuchtwerdenden Augen, verschmitzt, rachdürstig, zäh und doch nicht zäh genug, voll heißer Liebe zu ihrer Enkelin, einem liebreizenden, demüthigen, dankbaren, innigen, geschmähten, bibelfesten Kinde des Südens, das immer gut zu machen sucht, was die heidnische Großmutter gesündigt. Ferner der beherzte, gewandte, aufopfernde Schullehrers-Sohn, der gegen den damaligen Gebrauch statt des Schneiderhandwerkes lieber das Fischergeschäft neben seinem Schulamte treibt und den ihn darüber zur Rede stellenden Herrn Präpositus mit der Erklärung beschwichtigt, daß unter den zwölf Jüngern des Herrn kein einziger Schneider gewesen sei; seine Lieblingsjünger aber alle die Fischerei be-

Digitized by Google

trieben hätten. Schon um dieses Sohnes willen, dem selbst das Zigeunerweib zuletzt den Preis zusprechen muß, und des mit Ehren bestatteten Vaters sollte sich die Lehrerwelt des Büchleins annehmen. Die Sprache ist volksthümlich, die Darstellung anschaulich. Zumal die zweite Erzählung hat dem Verf. Gelegenheit seine Gabe, mit poetischer Schönheit und poetischer Kraft zu schreiben, zu entwickeln. Schauerlich wachsen heran die Todesfluthen des Eisganges der Elbe, und die prachtvolle Schilderung des losbrechenden Gewittersturmes würde verdienen in ein Schul-Lesebuch aufgenommen zu werden. Versöhnlich wirkt der Schluß durch den Sieg des Christenthums über die versteinerten Herzen, dort des Dorfschulzen, hier der Tatersch. Auch die (in der ersten Erzählung vielleicht zu zahlreich) eingestreuten geistlichen Verse werden manchem Leser lieb sein. Auffallend war uns nur, daß der Verfasser die fromme Enkelin Einkäufe im Kirchorte machen läßt am Sonntag. Oder ist das am Elbstrome eine nicht umzugehende Nothwendigkeit? Auch sind grammatisch unrichtige Provinzialismen (bin angefangen, bin beglaubt) noch zu ändern, so wenig wir die berechtigte, unsern Sprachschatz vermehrende Volkszunge unterdrücken möchten. E. B.

Auguste Sivert, drei Erzählungen für Kinder von 9 bis 13 Jahren. Halle. Buchhandlung des Waisenhauses. 1864 (Octav, 176 S. 20 Sgr.)

Drei sehr nette Erzählungen im christlichen Geiste, nicht ohne Laune das naive Wesen der Kinder wiedergebend, aber auch deren Fehler bekämpfend, fesselnd durch Stoff wie durch Darstellung. Das schädliche zeit- und geisttödtende Gelese der Kinder nur um zu lesen, das Verschlingen der Bücher aus Neugierde ohne Wißbegier wollen jene Erzählungen nicht nähren. Sie stellen sich auf einen realen Untergrund, offenbar im Zusammenhang mit Erlebnissen der Verfasserin: die erste (das verlorne Kind) durch die Flucht einer franz. Grafenfamilie aus Paris nach einem norddeutschen Gute zur Zeit der Schreckensherrschaft; die zweite (die Wanderung nach Westpreußen) durch den Eisgang der Weichsel, das Versinken eines Hauses in den Erdboden, die Rettung seiner Bewohner durch einen weither gepilgerten verwachsenen Burschen, den spätern Lehrgehülfen unter den Kaffern; die dritte (Badereise nach Kreuznach) durch dieses romantischen Badeortes Umgegend, Burgen, vielgestaltige Sagen, Industrie und sogar durch einen Besuch — bei O. von Horn in Sobernheim. Alles verbunden mit dem Kinderleben. Sehr anzurathen aber ist, daß in stylistischer Beziehung die Verfasserin ihr Buch sorgfältiger durchsieht. Es kommen der Wiederholungen zu viele vor, als daß man sie für bloße Versehen halten dürfte (z. B. dreimal fast in einem und demselben Satze der Ausdruck finden; „das mitgenommene Frühstück ward, auf den Trümmerhaufen sitzend, verzehrt," S. 159 — das Frühstück also saß auf dem Trümmerhaufen! weiß die Verfasserin nichts von der Unstatthaftigkeit verkürzter Sätze, die sich nicht aufs Subject beziehen? — und andere Fälle). Auch fanden wir Einiges unpassend und wünschen es bei weiteren Auflagen entfernt. Was soll vor Ohren der Kinder die überflüssige Bemerkung über die Maulkörbe der Hunde in Berlin (S. 72)? was die über den Missionshandwerker, der seine Braut erst dann begrüßt habe, nachdem er für seinen hungernden Magen gesorgt (S. 81.)? Kein ästhetisches Vorbild für Kinder wird es sein, daß das Abschiednehmen der Mädchen vor dem wartenden Reisewagen darin bestand „sich in Umarmungen auf der Wiese zu kugeln" (S. 94) Und daß Käthchen gegen ihre Mutter vorwurfsvoll auftritt (S. 100) ohne eine Rüge und unter der Rubrik „plaudern," wird nicht pädagogisch sein. Rechten wollen wir nicht, wieweit es unbedenklich ist, den Teufel mit dem Pferdefuß durch die Sage vom Rheingrafenstein vorzuführen (S. 117 f.), und ebenso den Ausdruck Sich verlieben (S. 123) vor Kindern zu gebrauchen. Jedenfalls würde die Verfasserin, wenn sie heute nach Kreuznach zu reisen hätte, nicht mehr mit einem unbequemen Postwagen von Bingen aus zu fahren haben; denn schon längst, bevor ihr Büchlein gedruckt war, rollt leicht und lustig die Eisenbahn das Nahethal hinauf. Darnach sind die Unrichtigkeiten auf S. 89, 96 und A. zu ändern. Ein schlimmer Druckfehler für Kinder ist die Pfalzverwüstung durch Ludwig IV. statt Ludwig XIV. Aus Interesse für das Buch, das wir in recht vieler Kinder Händen sehen möchten, nicht minder für die Verlagshandlung einer so berühmten pädagogischen Anstalt mußten wir diese Berichtigungen äußern. Was das Werkchen auch äußerlich so empfehlenswerth macht für Geburtstagstisch und Weihnachtstisch, ist das außerordentlich hübsch gezeichnete und geschmackvoll gedruckte Deckelbild. E. B.

Ferdinand Schmidt, Das Testament. Eine Dorfgeschichte aus dem Oderbruche. Separatabdruck aus den in 4 Theilen erschienenen Volkserzählungen von Ferd. Schmidt. Berlin. Max Böttcher (kl. Okt. 64 S. 7½ Sgr.)

Diese Erzählung des durch seine Ju-

Digitized by Google

geudschriften und neuerdings durch seine Geschichtsbilder bekannten Verfassers, welche zum ersten Male im Volkskalender des Berliner Direktors August abgedruckt stand, ist nichts weniger als eine gute Volkserzählung. Denn fürs Volk sind sowohl die Ausdrücke rhetorisch, theoretisch. Instinkt (wo man sehr gut Gefühl hätte sagen können) und andere ziemlich unverständlich, als auch die tadelnde Darstellung des Dorfgeistes in ihrer Allgemeinheit für das Volk nicht sehr gewinnend. Gut ist sie nicht wegen des flachen rationalistischen Tones, der sie beherrscht. Zwar tadelt der Verfasser mit Recht die Verwahrlosung des Kirchhofes, aber sieht in solcher bloß eine Rohheit, nicht eine Unchristlichkeit. Auf das Kreuz eines Grabes setzt er mit sentimentaler Frömmigkeit das Concertlied: Es ist bestimmt in Gottes Rath. Den Mund eines „redlichen und biedern" Superintendenten läßt er als Lob für den Lehrer rühmen, daß die Schüler desselben nach der Schule „ganz des Teufels seien." Ueber das Einwirken auf den Volksgeist stellt er Grundsätze auf, welche ebenso gut den Schlechten zum Wegweiser für ihre Agitationen dienen könnnen. Wer sich noch nicht „in wahrhafter Weise in den Volksgeist versenkt und ihn verstehen gelernt hat, der steht noch fern von der Allmacht des Willens und Wirkens" des Lehrerberufs, bei welchem ein Herkules noch „schläft auf dem Bette Unverstand." Und wenn der Verfasser seinen Lehrer ausrufen läßt, er wünsche, daß solche Männer als Lehrer auf unserm Seminar gewesen und uns (durch jene Aufklärungen über den Volksgeist, den "Geist über den Wassern") ein Bischen praktische Lebenserfahrung gelehrt hätten: so müssen wir erwiedern: Gott bewahre uns in Gnaden vor solchen falsch-pestalozzianischen Seminaren! — Höchstens wird die Erzählung, welche die Drangsale eines jungen Lehrers von Seiten eines geldstolzen, die Besoldung auszahlenden und die Tochter verweigernden Schulzen, sowie von Seiten eines kriechenden und zornigen Pfarrers schildert, der Lehrerwelt von Interesse sein und dies wohl kaum. Nebenbei wimmelt das Büchlein von Druckfehlern. Uebrigens ist sein Reinertrag für die Casse des Pestalozzi-Vereins (welches? wohl des Berliner) bestimmt.

E. B.

F. A. Pflanz, Sonntagsfreude. Ebenda. (Jährlich zwölf Hefte von je 36 Seiten in Groß-Quart (auch in Wochennummern zu beziehen) mit zahlreichen Illustrationen und einer Prämie in Farbendruck. 1 Thlr. 6 Sgr.)

Von dieser (durch Post oder Buchhandlung zu bestellenden Unterhaltungsschrift, welche im evang. Schulblatt schon früher (1864. S. 282) vom jetzigen Redacteur des „Daheim" eine empfehlende Würdigung erhalten hat, liegen drei weitere Monatshefte vor (1864. Heft 4—6), durch welche das dort Gesagte nur bestätigt wird. Getragen von einem durchaus ernsten religiösen Gelste bietet sie fesselnde, aber keine sinnberauschende Erzählungen, Geogr. Bilder, Naturgeschichtliches (auch die Trichinenkrankheit ist beachtet), Lebensbilder, allerlei Geschichtlein, Gedichte, Sprüche, Räthsel, Kunst u. s. w. Es ist ein Familienblatt, dessen katholische Elemente (übrigens keineswegs von polemischer Art) nöthigen, es mit Vorsicht bei unreiferen Kindern zu gebrauchen, das jedoch der Erziehung recht förderlich sein kann. Auch für Erwachsene und selbst für gelehrte und sehr kluge Leute wird es eine kleine Unterhaltung gewähren. Außer einer guten Charakteristik und Rechtfertigung des großen Niederländers Rembrandt hat es Preisfragen aufgestichst, an welchem sich, wie das Verzeichniß lehrt, ein ansehnliches Publikum vom Freiherrn bis zum Flaschner, vom Pfarrer bis zum Seminaristen abgeknackt hat, hoffentlich ohne ihre Zähne für die Fortsetzungen einzubüßen. Die Illustrationen sind gut. Die Composition vom „ersten Verweis" hat künstlerischen Werth.

E. B.

Verbesserungen.

Im Doppelhefte 11. 12 des Ev. Schulbl. 1865 ist zu berichtigen:

S. 357 in Zelle 27 von oben l. nur statt mir.
" " " " 28 " " " Firniß statt Fenster.
" 359 " " 9 von unten " Anspannung statt Anschauung.

Im 2. Hefte dieses Jahrgangs:

S. 55: nicht nur, sondern um dem inneren Bilde;
" 57, Zeile 7: nicht was es, sondern er erkennt;
" " " 10: nicht Gaben, sondern Thaten;
" " " 14: nicht des Andern, sondern das Andere;
" " " 3 von unten: nicht Verständigen, sondern verständigen;
" 58, Zeile 17: nicht demnach, sondern dennoch;
" 59, " 16: nicht durch Christo, sondern Christum;
" 59, " 26: nicht Verwendung, sondern Verwandlung.

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Digitized by Google

Einige Bemerkungen über Sprache und Sprachentwicklung.

(Von Gymnasialdirektor Dr. Hollenberg in Saarbrück.)

Die Erklärung, Sprechen sei lautes Denken, umgeht die zu erklärende Verbindung zwischen Sprache und Geist. Jedenfalls sind die beiden nicht identisch, sondern nur eng verbunden. Wie das Auge nicht mit dem Sehen identisch ist, sondern Organ des Sehens, so ist die Sprache nicht das Denken, sondern das Organ des Denkens.[1])

Die erste Entstehung der Sprache ist unbekannt, alle einzelnen Sprachen sind in vorhistorischer Zeit entstanden, die romanischen zwar in historischer Zeit, aber in ungeschichtlichen Volksmassen, was auf dasselbe hinaus läuft. Wir können aus der Sprachverwandtschaft einige Vermuthungen über die vorhistorischen Gestalten der Sprachen gewinnen. Jedenfalls muß eine Zeit gewesen sein, wo es nur einige wenige Sprachen gegeben hat.

Ob man sagen will nur *eine*, hängt davon ab, ob man die Abstammung der Menschen von einem einzigen Paar annimmt. Dies ist bis jetzt *wissenschaftlich* weder zu verneinen, noch zu bejahen; ich möchte es bejahen.[2]) Von den indogermanischen Sprachen läßt sich ziemlich genau eine alte Gestalt verfolgen, das Sanskrit; aber die Gelehrten nehmen auch im Sanskrit Formen wahr, die auf eine noch ältere Sprache hinweisen. Das Sanskrit soll keine Aehnlichkeit mit dem Chinesischen haben und fast keine mit dem Hebräischen und Arabischen. Das Hebräische, welches eine Zeitlang für die älteste Sprache gehalten wurde, liegt im A. T. in einer schon sehr verfallenen Gestalt vor und ist lange nicht so alterthümlich als das Arabische.

Im Allgemeinen muß die Entwicklung der Sprachen in drei Perioden zerlegt werden, in der ersten vervollkommnet sie sich und erlangt allmählig großen Reichthum an Formen der Deklination und Conjugation, die zweite ist die Blüteperiode, die dritte ist die, wo die Formen wieder abnehmen, absterben; so kann man die Zukunft nicht mehr am Verbum bezeichnen, sondern muß ein anderes Verbum zu Hülfe nehmen: ich *werde* singen, frz. chanterai = ich habe zu singen. Diese dritte Periode ist freilich nur in gewisser Hinsicht eine Zeit des Verfalls, in Bezug auf das, was den Werth der Sprachen ausmacht, Organ des Denkens zu sein, ist sie oftmals eine Verbesserung.

---

[1]) Auch darin liegt eine Aehnlichkeit zwischen Auge und Sprache, daß so wie das Auge nicht in allen Beziehungen seine Functionen vollkommen versieht — es liefert ja unrichtige Bilder — so auch die Sprache unserm Denken auch eine gewisse Hemmung auferlegt, so verlangsamt sie unser Denken.

[2]) Nicht bloß der heil. Schrift wegen, sondern auch der sonst wichtigen einheitlichen Anschauung des Menschengeschlechts zu Liebe.

Digitized by Google

Um ein Beispiel zu geben, wie im Indogermanischen Stamme eine Gemeinsamkeit des Wortmaterials nachgewiesen und wie diese Gemeinsamkeit weiterhin benutzt wird, seien hier die nachfolgenden Bemerkungen eingeschoben. In der Zeit, als sich die Griechen und die Italiker von den Indern noch nicht getrennt hatten, gab es noch keine Geschichte, aber wir können aus den gemeinsamen Wörtern schließen, wie hoch damals die alte indische Kultur schon gediehen war. Die gemeinsamen Bezeichnungen welche die Griechen und Italiker mitgebracht haben, umfassen nicht bloß solche allgemeine Wörter wie geben (do), sein (sum), oder Auffassungen wie Vater = als Beschützer, Mutter = als Schaffende, Sohn = als Gezeugter, sondern auch das was das Hirtenleben betrifft, gemeinsam ist der Name, gâus = bos βοῦς der Stier, das Schaf hat denselben Namen, das Pferd, die Gans, die Ente, der Hund. Es folgt daraus, daß sie schon damals über den armseligsten Stand des Jagd- und Fischerlebens hinaus waren und Viehzucht trieben. Dagegen trieben sie noch keinen regelmäßigen Ackerbau. Von Getreidenamen nämlich ist keiner sanskritisch bis auf den wildwachsenden Spelt (Gerste). Freilich sind einige Wörter der Römer und Griechen, die sich auf Ackerbau und Wein beziehen, sanskritisch, aber in merkwürdig unbestimmter Bedeutung: ager (Acker) ist sanskr., aber es heißt nur die Flur überhaupt: Kûrnu ist = Korn, aber es ist sanskr. nur überhaupt das Zerriebene, aritram ist das Wort aratrum, eretmos, aber es heißt nicht Pflug, sondern Ruder und Schiff, die Römer haben also den Pflug so appercipirt, daß sie in ihm ein das Land durchfurchendes Ruder sahen. Das Wort vinum Wein ist sanskr., heißt aber den Indern nicht Wein, den sie gar nicht kannten, sondern venas heißt das Anmuthige, besonders der angenehme Trank. Darin ist also eine fortbildende Spezialisirung eingetreten. Die Viehzucht war bei den Indern nicht mehr bloßes Nomadenthum, gemeinsam sind die Wörter für Haus, domus, Thür, Achse, Karre, Wagen, Joch, Kleid, nähen, die Bezeichnung der Sklaverei, die Rechtstage bei Neumond und Vollmond, die Abwesenheit des Priesterstandes und jeder Kastenordnung ist ebenfalls gemeinsam. Die Zahlen sind dieselben, der Name für die Gottheit ist derselbe, die Götter heißen die Glänzenden, nach der Analogie der Gestirne, als besondere Namen kommen der Uranus und Zeus, sowie Hermes vor. Dies sei ein Beispiel, was man allein aus der Sprachverwandtschaft für die Verlängerung der Geschichte in die Anfänge hinein gewinnen kann.

Aber freilich, wir möchten gern noch tiefer in die Vorzeit zurückgehen. Und so bilden sich Sagen über die Entstehung der Sprachen. Bei den Griechen ist Hermes der Erfinder der Rede. Hermes ist nämlich ursprünglich eine Auffassung des Sturmes beim Gewitter, und Donner und Sturmestosen ist die mächtige Sprache der glänzenden Götter. Auch die Australier, die Esthen 2c. haben ihre poetischen Erfindungen über Sprachen-Entstehung, die indeß darauf hinauslaufen, daß die betreffende Sprache die beste unter allen ist. Die Wilden Nordamerikas erzählen, daß die Menschen ursprünglich zwar dieselbe Sprache redeten, sich aber einst über eine Greuelthat ihrer Kinder so entsetzten, daß sie sich nicht mehr verstanden, sondern auseinander gingen. Damit stimmt überein die biblische Erzählung vom Thurmbau zu Babel. In diesen Darstellungen tritt nur ein Bestreben hervor, die Vielheit der Sprachen zu erklären. Ueber die Entstehung der ersten Sprache gibt das A. Test. nirgend einen lehrhaften Aufschluß. Im 2. Kap. des-

Digitized by Google

selben wird das Benennen der Thiere als eine menschliche That dargestellt, der Gott nur zusieht. Das Benennen ist wahrscheinlich ein Act in der Beherrschung der Thierwelt. Der Mensch drückt durch den Namen sein Verhältniß zu den Thieren aus, darum wird er dabei inne, daß er mit keinem der Thiere eine wirkliche Gemeinschaft haben kann. Obwohl also hiernach die Sprache etwas Menschliches ist, galt es doch eine Zeitlang für biblisch, daß Gott den ersten Menschen eine bestimmte Sprache gelehrt habe, welche darum auch eine vollkommene Sprache gewesen sein sollte. Vielleicht folgerte man es daraus, daß es zuerst von Gott heißt: Er sprach, und daß er darnach auch mit den Menschen spricht. Natürlich wenn es auch der Mensch unzweifelhaft ist, der die Sprache schafft, ist doch Gott indirekt unser Sprachlehrer, denn er hat den Menschen nach Leib und Seele so geschaffen, daß er sprechen mußte.

Ueberdies ist die Vorstellung absurd, man könne einem noch nicht sprechenden Menschen eine Sprache lehren. Man kann vielmehr nur eine zweite und folgende fremde Sprache lehren, nicht die erste. Wir lehren das Kind nicht sprechen, das Kind macht sich seine Sprache, und wir lehren es allmählich nur, die große Lautfülle und mannigfaltige Mundstellung zu beschränken: denn nachdem wir in die willkürlichen Lautgebilde des Kindes eingegangen sind und es zu der Ahnung gebracht haben, daß dieselben zu Bedeutungslauten fixirt werden können, schieben wir unsere Lautgebilde unter, welche das Kind mehr mit den Augen erfaßt, um die Mundstellung zu finden, als mit den Ohren.

Eben weil jedes Kind noch einmal die Sprache schafft, ist es leichter geworden, die Entstehung der Sprache zu erklären. Was jetzt geschieht, ist auch ehemals geschehen. Das Wesentlichste läßt sich so zusammenfassen:

Wir finden in uns einen Gegensatz von sensibeln und Bewegungsnerven. Die sensibeln Nerven setzen uns in den Stand, Eindrücke der Außenwelt in uns aufzunehmen, Licht und Farbe und Ton sowohl als die Empfindungen des Schmerzes, und der Freude in ihrer großen Mannigfaltigkeit. Diese Erregungen werden zum Gehirn fortgeleitet. Wenn sie aber zu mächtig werden, so geht die Ueberfülle auf andere Nerven, die Bewegungsnerven über. So setzen gewisse Empfindungen ohne unser Zuthun die Lachmuskeln in Bewegung, der Zorn ballt die Faust, der Schmerz läßt die Zähne zusammenbeißen, eine nahe Gefahr läßt uns tiefer athmen. Diese Bewegungen heißen Reflexbewegungen. Der Anfang des Sprechens ist eine Reflexbewegung, die eben die Stimmorgane in Erregung bringt, wie die Thiere mit ihrer manchmal ergreifenden Sprache auf dieser Stufe stehen bleiben. Sie sprechen in Interjectionen, welche wir ebenso wie bei den Kindern, oft recht genau in unsre Sprache übersetzen. Die Sprache der Menschen ist nie eine bloße abwechselnde Reihe von Interjectionen gewesen. Sobald nämlich mehrere Menschen bei einander sind, werden die Lautgebilde, die eine neue Erscheinung unwillkürlich begleiten, für diese Menschen zu Merkmalen des Gegenstandes. Sie verlieren ihre rein subjective Natur. Tritt der Gegenstand wieder in den Gesichtskreis, so wird dasselbe Wort ausgestoßen und so entsteht der Name. Unstreitig ist es das nächste Interesse Dinge zu bezeichnen.

Wenn man nun fragt, ob denn nicht die Verba die erste Bildung der Sprache gewesen seien, so ist diese Frage nicht richtig gefaßt. Es gibt Sprachen, die diesen Unterschied überhaupt nicht bezeichnen können, wie

Digitized by Google

das Chinesische. In der ausgebildeten Sprache gibt es allerdings zwei polarisch entgegengesetzte Bildungen, Nomen und Verbum, aber keine andere dritte. Sobald also Nominalbildung eintritt, ist auch die Verbalbildung da nnd umgekehrt, keins eher als das andere.

Aber jene Ansicht hat auch einen bessern Sinn, insofern sie annimmt, daß auch die als Nomina ausgeprägten Stämme meist auf Thätigkeitsvorstellungeu zurückgeben. Das ist im Ganzen richtig. Die Bezeichnung der neu hervortretenden Dinge mußte am leichtesten aus der am Dinge bemerkten Thätigkeit hervorgenommen werden. So ist die „Krähe" das krähende Thier, die „Nachtigall" das in der Nache singende Thier.

Wenn sich nun durch mehrfache Beobachtung eine Anzahl von Anschaunngen mit lautlichen Reflexen fest zu einer noch einfachen Sprache verbunden hat, so läßt sich eine höhere geistige Thätigkeit im sprechenden Menschen deutlich wahrnehmen. Wenn er irgend eine neue Anschauung erhält, so muß sich dieselbe nach einem bekannten Gesetz in die vorhandene Reihe der alten Anschauungen hineinfügen, und zwar zu der verwandten Anschauung. Eine verwandte ältere Anschauung ergreift die neue, appercipirt sie, um sie mit sich zu verschmelzen. Als der Indogerman den ersten Wolf sah, fragte er sich, wie er ihn appercipirte. Denn der Wolf kann, weil er mehreres der Beobachtung darbietet, verschieden appercipirt werden, er nannte ihn aber „varks", der Zerreißer, was dasselbe Wort ist wie unser „Wolf". Durch diese Apperception findet eine Verdichtung des Denkens statt. Mit einem Schlage verdichtet das Wort varks alle Einzelwahrnehmungen am Wolf zu einem Ganzen. Die Sprache ist das bedeutendste Apperceptionsmittel, eine Abkürzung des Denkens, das eine Wort erleichtert das Denken außerordentlich.

Darin liegt nun ein Grund dafür, weshalb sich die fremden Sprachen nicht decken. Wir können nur im Roben eine Uebersetzung geben, Aequivalente anbieten, aber es entstehen immer Ungleichheiten. Wir übersetzen femme mit Frau, aber femme ist die Bezeichnung des weiblichen Geschlechts, also eigentlich unser Weib, während Frau die Herrin bedeutet. Frau oder Hausfrau würde eher mit domina oder Dame übereinstimmen. Aber was haben diese Wörter für ein verschiedenes Colorit angenommen. Es ist ein sehr interessantes Studium zu sehen, wie verschieden die Nationen denselben Gegenstand appercipiren, wie die eine diese, die andere jene Seite als die charakteristische bezeichnet; kurz wie die „innere Sprachform" wechselt. Noch ein Beispiel: Unser „Gespenst" ist dem Franzosen revenant, ein Geist, der wiederkehrt aus der Welt der Gräber, Gespenst ist anders gedacht, es kommt von spanjan verlocken, ist also der verlockende, verführende Geist, wie Erlkönig. [1]) So bereichert uns das Sprachstudium von Anfang an.

Eine Nebenbetrachtung würde es sein zu beobachten wie in der Herübernahme fremder Wörter mit entstellter Bedeutung sich die Nationen gegenseitig appercipiren. Unser „Buch" wird als bouquin eine alte Charteke, unser „Roß" als rosse ein schlechtes Pferd, wir rächen uns durch „Mosjöh". Das edle spanische Wort hablador wird franz. (hableur) ein

1) Von demselben Wort kommt her abspänstig, widerspänstig und von einer andern Bedeutung „saugen" (spannen) kommt her: Spanferkel, Gespan-Milchbruder, vielleicht auch in „span-nen" wird die Welt, in einem Kirchenliede, wofür Unwissende „spannen" druckten.

Digitized by Google

Schwätzer und umgekehrt ist parlador den Spaniern ein Schwätzer. In etwas roherer Weise thun unsere Studenten dasselbe, wenn sie die Engländer als solche beefs nennen, es ist eine eigenthümliche Apperception mit feindseligem Charakter.

Es ist eine bedauernswerthe Folge des oben beschriebenen lautlichen Verfalls der Sprache, daß die Wörter immer weniger durchsichtig werden, die Apperceptionen immer unkenntlicher. Nicht nur der Laie empfindet das, auch die Gelehrten vermögen die Wurzeln nicht überall zu analysiren. Der Sprachgebrauch hat, seitdem die Empfindung des Wurzelwortes verloren gegangen war, oft noch dazu beigetragen, die Bedeutung des Wortes zu verwischen. Das Wort „sehr" konnte früher nicht jede Eigenschaft steigern, sondern nur schmerzliche, man konnte wohl sagen: sehr traurig, sehr hart, aber nicht sehr froh, sehr schön. Warum nicht? „sehr" kommt von sêr Schmerz, was noch in versehren (beschmerzen) erscheint, damit ist die Sache erklärt. Man sagte ehemals viellieb, vielwol (sehr wohl) u. s. w. Jetzt läßt sich das nicht wieder herstellen. [1])

Mit dieser Verdunklung der Stämme hängt es ferner zusammen, daß eine sonst so treffliche Uebung, den großen Wortvorrath der Sprache um die Wurzeln und Stämme zu gruppiren, eine Verkümmerung erleiden muß. Man muß diese Uebungen, die keineswegs aufgegeben werden dürfen, mit dem klaren Bewußtsein treiben, daß man auf dem Boden der heutigen Sprache, namentlich ohne historisches und vergleichendes Sprachstudium, nicht hoffen kann, die wirklichen Wurzeln zu finden, d. h. die Lautverbindungen, welche die Bedeutung tragen, abgesehen also von den Lauten, die die Nominal- oder Verbalfunctionen ausdrücken. Die Becker'sche Anordnung von Wurzel, Stamm, Sproßform, Zusammensetzung, Verschmelzung ist ohne Nutzen und Recht für die wirkliche alte Sprache, aber immerhin ein gutes Bildungsmittel innerhalb der heutigen Sprache. Zu „Gang" gängig ꝛc. ist nicht gehen die Wurzel, zu Stand e nicht stehen. Unser „Maß" geht nicht auf messen zurück, sondern auf mad und weiter auf ma; die Formen ich stand, gestanden, führen auf die Wurzel stand, aber die Vergleichung mit stehen, stên stân und mit dem lateinischen stare lehrt, daß man auf eine einfachere Wurzel sta hingeführt wird, die zu stat und stant verstärkt worden ist. Von gehen ist die Wurzel ga, von essen, at, von sprechen sprak, oder hochdeutsch sprach. Die Pronomina er, es haben die Wurzel i, das Wort das die Wurzel da, in „ist" liegt die Wurzel is, oder älter as vor. Wie denn überhaupt der Vokal a als der ursprünglichste in der Wurzelbildung überall zum Vorschein kommt. In manchen Wörtern genügt einige Aufmerksamkeit, die alte Bedeutung wieder zu entdecken, so erinnert man sich bei steil, durch steigel an steigen, bei Last an laden, bei los, lose, an verlieren, wo das r aus s zu erklären ist, und „vlisan" kommt ja mundartlich noch vor; Taufen führt auf tief, Vergnügen auf genug[2]) Würfel auf werfen, Buße auf besser, Angst auf enge, Nachbar auf nahe und gebûr Bauer, Grummet auf grüne mât, Adler ist ein „edler" Aar, hübsch auf höfisch, Abend ist ein Particip vom Verbum âben (abnehmen) also mit Er-

1) So ist Maulwurf verdunkelt aus moltwurf der den mull aufwirft, von Maul ist nichts darin.

2) Er selber auf seines Knappen Thier Vergnüget noch weiter des Jagens Begier, also: thut ihr Genüge (satisfacit).

Digitized by Google

gänzung von Tag der âbende tac[1]). Ebenso ist heilant ein Particip, auch viunt ist der Hassende, Freund vriunt von fryôn der Liebende.

Das Wort nachahmen erklärt sich aus âmen ein Gefäß ausmessen, wovon auch Ahm oder Ohm (Wein). Der Unterschied von ahnen und ahnden ist ebenso dumm als manche andere Pedanterie (wie wieder und wider, das und daß, welche leider Geltung bekommen hat). Ande oder ant heißt Unlust, ahnden heißt also eine Unlust empfinden (von der Zukunft her), oder Unlust beibringen (durch Strafe); etwas Gutes ahnen ist also gegen den Sprachgeist gesagt.

Das Wort tanzen kommt zwar zunächst aus dem franz. danser, es ist aber vom deutschen dinsen abgeleitet, das hin=und herziehen, herumreißen bedeutet. Eine Tanzkunst konnte es also nicht geben, so wenig als eine Raufkunst. Gediegen kommt von dîhan gedeihen und ist eigentlich = gediehen, aus thechis Zeit entstanden heißt es also „durch die Zeit gereift und bewährt". Nebenformen mit modificirter Bedeutung sind auch erhoben und erhaben, getrost und getröstet.

Demuth ist die Gesinnung (muot) des Dienens, davon kommt also auch Dienst und Dirne, (dierne) die Dienerin. Sorge und Sarg kommen von sorgen (εἴργω) in dem Sinne von einschließen, umfassen, wie Luther noch hat: der Himmel und aller Himmel Himmel mögen dich nicht versorgen, d. h. umfassen.

Eimer (eimber) ist aus dem Zahlwort ein und beran tragen entstanden, und bedeutet also ein Gefäß mit einem Henkel. Ein Zuber kommt von zwei und derselben Wurzel, muß also ein zweifach unterstütztes und angefaßtes Gefäß bedeuten.

Von rich = mächtig, gewaltig, reich, erklärt sich Heinrich = in der Heimath mächtig, Dieterich „volksmächtig", Friedrich = im Frieden mächtig. In Wörtern wie Enterich, Gänserich ꝛc. faßt man das Männchen als König auf.

Viele scheinbar deutsche Wörter sind fremd, so fast alle mit dem Anlaut pf, wie Pfund, Pfeil, Pferd, Pfad. Auch Ziegel (tegula), Stiefel, (aestivale), Segen (signum crucis), Lärm (all' arme), Vogt (advocatus), Bursch (bursa, Beutel, Genossenschaft), Pilgrim (peregrinus) Abenteuer (aventure), Armbrust (arcubalista), Alefanz all'avanzo, also Betrüger), Admiral (amiru'l Führer des Volkes, sarazenischer Fürst Schachmatt (hier ist matt nicht das deutsche Wort sondern mata arabisch = ist gestorben, also (Schach=matt = der König ist gestorben.)

Zum Schluß mag noch ein Beispiel ausgeführt werden, wie die Sprache sich anfangs aus Bedeutungswörtern durch Zusammensetzungen erbaut, später aber diese Wörter als bloße Endungen ansieht, die dann endlich sehr zusammenschrumpfen und unkenntlich werden. Wie mancher Lehrer findet es unbegreiflich, wenn ein Schüler sagt: er that meinen, aber so kann nicht bloß die Poesie noch sprechen, sondern diese Composition ist die urdeutsche. Man sagte schon in den ältesten Zeiten für ich nährte „nähren that ich". Da das r in nähren für s steht (vgl. unser „genesen"), so heißen die Formen im Gothischen:

---

1) Vergl. Hier reis' ich aus und abe. Kirchenlied v. P. Gerhard.

nasi-da
- dês
- da
- dêdum
- dêduth
- dêdum

So steckt in allen Formen der abgeschwächten Verben: liebte, spielte ꝛc. dieses „that ich". Im Lateinischen und Griechischen ist es ganz ähnlich, obwohl man diese Sprachen stets Flexionssprachen nennt.

Aber dies Bedeutungselement in den Endungen ging noch weiter: statt ich lese bildete man „lesen ich" lego-ma, das ma (mi) ist das Pron. der 1. Person (was noch in m=ich, m=ir hervortritt), für dies ma wurde später bloß m oder n gesetzt, bi-m oder bi-n = sein=ich, stan für stam ich stehe. Die 2. Person hatte das Pronomen tva oder ta, welches als ti, si, oder als bloßes t oder s erscheint: sol-t sollen du, wil-t (wollen du), ladetes (laden thatest du), später tritt zu der Endung s noch ein t, also nimst = nehmen du. — Die 3. Person der Einzahl hat ti, abgekürzt bloß t.

Die erste Person der Mehrzahl setzt zwei Pronomina an „ich und du", also ma-si, wobei das i bald abfällt, also nema-mês (für masi) ist gleich „nehmen ich und du", also wir nehmen; das „ihr" wird aus du und du also tasi gebildet, ama-tis, später wurde nur das t als wesentlich behalten nëma-t (nehmen du und du, also ihr). Die 3. Person im Plural nahm man also aus „er und er", vor die Endung ti wurde noch die Nebenform „an" gesetzt, die auch er heißt also anti, enti, oder bloß nti, so im Griechischen noch am deutlichsten, das i fällt später ab, ama-nt sie lieben, deutsch jehent sie sagen.

Saarbrück. Dr. Hollenberg.

Die Bruchrechnung auf der Oberstufe.

(Vom Seminarlehrer Büttner in Bütow.)

In dem 6. Bande dieses Blattes (Jahrgang 1862, Heft 5 und 6) haben wir zusammengestellt, was aus der Bruchrechnung in der Unter- und Mittelstufe schon tüchtig geübt werden kann, ohne daß von der Bruchrechnung als etwas Besonderem geredet zu werden braucht. Auf der Oberstufe ist aber unerläßlich, die Bruchrechnung im Zusammenhange durchzuarbeiten, den Schüler dahin zu bringen, daß er jede Operation mit Brüchen sofern sie im Rechnen des praktischen Lebens vorkommt, sicher auszuführen im Stande ist. Die vorliegende Arbeit hat sich die Aufgabe gestellt, diese allseitige, abschließende Behandlung der Bruchrechnung darzulegen. Unsere Arbeit kann keine Ansprüche darauf machen, eine neue Methode, vorzuführen. Alle Anweisungen zum Rechnen behandeln die Bruchrechnung wie mit besonderer Vorliebe und Ausführlichkeit, so auch mit erschöpfender Gründlichkeit und Allseitigkeit. Böhme z. B. widmet dem Gegenstande 85 Seiten (pag. 141—226) d. i. $^1/_3$ seiner ganzen Anleitung zum Unterricht

Digitized by Google

im Rechnen. Auch in der Behandlung der einzelnen Stufen des Bruchrechnens, in der Weise der Veranschaulichung, der Entwicklung u. s. w. verzichten wir vollständig darauf, auch nur in einem Punkte, wesentlich Neues zu bieten.

Was unsere Behandlung der Brüche vor allen andern charakteristisch kennzeichnen soll, liegt in dem Umstande, daß unsere Arbeit auf dem Boden der Praxis in einer einklassigen Schule erwachsen ist und daß sie also zunächst der einklassigen Volksschule dienen will.

„Eins schickt sich nicht für Alle, sehe Jeder, wie er's treibe!"

Ich ertheile den Rechenunterricht 1, im Seminar, 2, in der damit verbundenen einklassigen Uebungsschule, 3, in einer höhern Töchterschule. Wie verschieden gestaltet sich in diesen verschiedenen Schulen die Durcharbeitung der Bruchrechnung, die in allen dreien ja öfter vorkommen muß. Es ist manchem Lehrer verborgen, wie außerordentlich wichtig es ist, daß wir uns klar machen, für welche Stufe einer Schule und in welcher Art der Schule wir arbeiten. Wie oft finden sich noch Lehrbücher, selbst Leitfäden für „Volksschulen, Präparandenanstalten und Seminarien ꝛc." Die einklassige Schule scheint mir bei den verschiedenen Anweisungen selten berücksichtigt zu sein.

In der einklassigen Schule kommt es im Rechnen darauf an, bei den Erläuterungen möglichst knapp zu sein. Es rufen viele Abtheilungen den *einen* Lehrer. Es gilt also, daß der Lehrer kurz, knapp und bestimmt ist, und die Schüler (namentlich die der Oberstufe) in übende Selbstthätigkeit setze. Die Uebung selbst muß in der einklassigen Volksschule mit ganz besonderer Sorgfalt so eingerichtet werden, daß die einzelnen Stufen leicht in einander führen, daß jede folgende Uebung durch die vorhergehende gut vorbereitet ist. Endlich verlangt die einklassige Volksschule eine weise Beschränkung in der Menge, des Stoffes. Zwar kommt es auch in einer mehrklassigen Schule nirgends auf eine wissenschaftliche Erschöpfung in der Behandlung eines Stoffes an; aber gerade die einklassige Schule muß an vielen Punkten des Unterrichtes auf eine genaue Detaillirung des Stoffes verzichten. Und das verlangt besonders Weisheit und — Selbstverleugnung seitens des Lehrers. In der Beschränkung zeigt sich hier der Meister!

In Betreff des Gegenstandes unserer Arbeit, der Bruchrechnung, ist doch das Ziel des Unterrichts allein das, daß der Schüler in verständiger Weise jede Operation mit Brüchen ausführen kann. Daß er eine Reihe von Definitionen oder eine Menge Regeln über die Ausführung der einzelnen Operationen weiß, erscheint uns vollständig überflüssig. Unsere Darlegung der Behandlung des Bruchrechnens will also durch Einfachheit, durch möglichste Vermeidung von Regeln, durch eine zweckmäßige Anordnung der einzelnen Uebungen ihr Erscheinen rechtfertigen. Man prüfe, ob man mit dem Gegebenen nicht ausreicht. Ein einstöckiges Haus auf dem Lande ist freilich kein drei- oder vierstöckiges Gebäude der Stadt. Aber an Festigkeit und Dauerhaftigkeit, an Solidität übertrifft manches einstöckige Haus ein mehrstöckiges. Und es wohnt sich oft in dem Landhause gemüthlicher als in dem Palais der Residenz. Wer vollends nur die Mittel zu solchem einstöckigen Gebäude hat, handelt doch über die Maßen thöricht, wenn er die Mauern zu einem mehrstöckigen Gebäude aufführt, nachher aber das Ganze ohne Bedachung, ohne Ausbau und Abschluß lassen muß.

Digitized by Google

Wir haben diese Gedanken voraufgeschickt um unserer Arbeit die richtige Beurtheilung zu sichern, um Mißverständnissen möglichst vorzubeugen. Gehen wir nun an die Aufstellung des Lehrganges. Wir theilen den Stufengang sämmtlicher Uebungen, die nothwendig sind, in 8 Paragraphen.

§. 1.

Belehrung über das Wesen und die Bezeichnung der Brüche.

Die Kinder haben auf Unter- und Mittelstufe vielfältig mündlich und schriftlich mit Brüchen gerechnet. Es kommt hier darauf an, die früher gewonnene Einsicht zu einem gewissen Abschluß zu bringen. Es wird zunächst, wie das früher schon öfter geschehen ist, die Entstehung von Brüchen anschaulich gemacht. Ein Stück Schnur, ein Blättchen Papier, ein Stäbchen und dgl. wird vor den Augen der Schüler wirklich in gleiche Theile getheilt. Am einfachsten ist die verschiedene Theilung wagerechter Linien von gleicher Länge, die man eine unter die andere an die Schultafel zeichnet. Die erste (oberste) Linie bleibt ungetheilt; sie stellt ein Ganzes dar. Die zweite Linie wird in 2, die dritte in 3 gleiche Theile getheilt u. s. w. etwa bis 10. Die Schüler schauen an und sprechen. Ist das Ganze in 2 gleiche Theile getheilt, so heißt jeder Theil $1/2$, das Ganze hat $2/2$. Ist das Ganze in 3 gleiche Theile getheilt, so heißt jeder Theil $1/3$; das Ganze hat $3/3$. Nun lernt der Schüler die Frage beantworten: wie erhält man $1/3$, $1/4$, $1/10$, $1/100$? wie erhält man $3/4$, $5/6$ ꝛc.? Die Antwort lautet: Man erhält $1/3$, wenn man das Ganze in 3 gleiche Theile zerlegt und einen davon nimmt; oder: man erhält $3/4$, wenn man das Ganze in 4 gleiche Theile zerlegt und drei davon nimmt.

Kann jeder Schüler sich so aussprechen und die entsprechende Zeichnung dazu selbst machen, so ist das Ziel erreicht. Die Beantwortung der allgemeinen, eine strenge Begriffserklärung fordernde Frage: „was ist ein Bruch?“ ist für unsere Zwecke vollständig überflüssig.

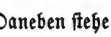
Mit Hinweis auf die Abstammung des Wortes Bruch von „brechen“ wird nunmehr der Gegensatz zwischen einer „ganzen Zahl“ und einem „Bruch“ („einer Bruchzahl“[1]) „einer gebrochenen Zahl“ erläutert. Daran knüpft sich unmittelbar die Belehrung über „gemischte Zahlen,

---

1) Die technischen Ausdrücke, welche im Verlaufe des Unterrichts wiederkehren und die immer gebraucht werden, müssen natürlich den Kindern ganz sicher eingeprägt werden. Man achte in jedem Unterrichtsgegenstande ferner auf diejenigen term techn., welche im Leben, in der Umgangssprache vorkommen. Hierzu eine kleine Geschichte.

Vor einiger Zeit geht ein jüngerer College der hiesigen Stadtschule in den Ferien zum Besuch in sein Heimatsdorf. In einem Gespräch, das ein Bauer daselbst mit ihm anknüpft, sagt dieser in ganz zuversichtlichem und mehr belehrendem Tone zu dem Collegen: „Wie verschieden sind doch die Gegenden. Am Harze wachsen Fichten von 3000 Fuß Höhe.“ Der College bemerkt, das sei nicht richtig. „Ja“, sagt der Gegner, „das steht aber im neuen Lesebuche.“ Der College, — ganz methodisch verfahrend — läßt das Buch sich vorlegen und die fragliche Stelle wird aufgeschlagen. Da steht in einer Schilderung des Harzes pag. 322 in Wetzel's Lesebuch für Pommern allerdings: „Fichten und Nadelbäume gedeihen bis zu einer Höhe von 3000 Fuß.“ Der College hat alle Kraft und alles Lehrgeschick anzuwenden, um dem guten Alten aus dem Zusammenhange die Sache klar zu machen.

Digitized by Google

d. i, die Verbindung einer ganzen Zahl mit einem Bruche ($3\frac{1}{5}$). — Die Kinder haben früher bereits öfter Brüche geschrieben. Sie können die Brüche lesen. Man kann daher ohne Weiteres behufs der weitern Belehrung über Zähler und Nenner einen beliebigen Bruch an die Tafel schreiben z. B. $\frac{3}{4}$. Daneben stehe die veranschaulichende Zeichnung  . Zur Bezeichnung eines Bruches hat man immer zweier Zahlen nöthig. Hier z. B. drei und vier. Die Zahl, die man zuletzt ausspricht (hier vier) gibt an, in wie viel gleiche Theile das Ganze getheilt ist, sie nennt die Theile, gibt den Namen der Theile an; sie heißt der **Nenner** des Bruches. Theilen wir das Ganze in 5 Theile, so heißen die Theile Fünftel und nicht Viertel. Die Theile haben einen andern Namen, der Bruch einen andern Nenner. In $\frac{3}{4}$ ist der Nenner vier, in $\frac{3}{5}$ heißt der Nenner fünf. — Die Zahl, die wir zuerst aussprechen, gibt an, wie viel Theile wir vom Ganzen nehmen. Bei $\frac{1}{4}$ nehmen wir einen Theil, bei $\frac{2}{4}$ zwei, bei $\frac{3}{4}$ drei Theile. Diese erste Zahl zählt also die Theile, die genommen sind. Sie heißt der Zähler des Bruches. Beim Schreiben setzt man den Zähler oben, den Nenner unten; zwischen Zähler und Nenner setzt man in schräger Richtung den Bruchstrich. Der Zähler steht also über, der Nenner unter dem Bruchstrich.

Zum Schluß vergleichen wir $\frac{1}{3}$ mit $\frac{2}{3}$; $\frac{1}{4}$ mit $\frac{2}{4}$ und $\frac{3}{4}$ u. s. w. und führen die Kinder zu dem Satze: „Haben zwei Brüche gleiche Nenner, so ist derjenige der größeste, der den größesten Zähler hat. Je größer der Zähler ist, desto größer der Werth des Bruches; je kleiner der Zähler, desto kleiner der Werth des Bruches.“ Ferner vergleichen wir $\frac{1}{2}$ mit $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ u. s. w. und führen die Kinder zu dem Satze: „Haben zwei Brüche gleiche Zähler, so ist derjenige der größeste, der den kleinsten Nenner hat. Je kleiner der Nenner ist, desto größer ist der Werth des Bruches.“ Es ist nicht gerade nothwendig, daß diese Sätze dem Wortlaute nach eingeprägt werden, es genügt, wenn der Schüler sie hier aussprechen kann und sich den Inhalt derselben aneignet.

§. 2.

Einfache, leichte Uebungen, welche dem Schüler zur völligen Vertrautheit mit dem Wesen und mit der Bezeichnung der Brüche bringen.

Diese Uebungen sind durchweg Wiederholungen von Stoffen, die auf Unter- und Mittelstufe bereits geübt sind.

a. Subtractive Vergleichung eines Bruches mit der Eins.

$1 - \frac{3}{4} = \frac{1}{4}$; $1 - \frac{7}{11} = \frac{4}{11}$; $1 - \frac{8}{23} = \frac{5}{23}$.

Das wird in verschiedenen Ausdrucksformen geübt; namentlich in folgenden: „1 weniger $\frac{3}{4} = \frac{1}{4}$;“ oder: „1 ist um $\frac{1}{4}$ größer, als $\frac{3}{4}$“; oder: „$\frac{3}{4}$ ist um $\frac{1}{4}$ kleiner, als 1“; oder: „bei $\frac{3}{4}$ fehlt noch $\frac{1}{4}$ am Ganzen;“ oder: „der Unterschied zwischen $\frac{3}{4}$ und 1 ist $\frac{1}{4}$“. Bei der Uebung nennt der Lehrer (oder auch ein Schüler — und das ist vorzuziehen[1]) einen

1) Siehe §. 4.

Digitized by Google

beliebigen Bruch. Der zur Uebung aufgeforderte Schüler spricht sich in einer oder auch in mehreren Formen über die Vergleichung aus. Der folgende Schüler nimmt beim nächsten eine andere, resp. mehrere andere Formen auf. So entsteht ein reger Wetteifer, ein gespanntes Ueberlegen in Betreff der verschiedenen Formen. Der Werth dieser und der beiden folgenden Uebungen liegt hauptsächlich darin, daß der Schüler sich jedesmal sagen muß, in wie viele Theile das Ganze bei dem vorliegenden Bruche getheilt ist und wie viel Theile genommen sind. Dadurch erhält der Schüler fortlaufende Uebung in der Auffassung der Bruchzahlen. Nebenbei wird das Abziehen in kleinen Zahlen tüchtig geübt.

b. Abziehen eines Bruches von einer beliebigen ganzen Zahl.

$5 - {}^3/_8 = 4^5/_8$; $18 - {}^7/_{12} = 17^5/_{12}$ u. s. w.

Ueber das Ueben selbst gilt Alles, was bei der vorigen Uebung gesagt ist.

c. Abziehen einer gemischten Zahl von einer ganzen Zahl.

$8 - 2^3/_4 = 5^1/_4$; $20 - 5^7/_{16} = 14^9/_{16}$.

Wie viel Ellen bleiben von einem Stück Zeug, das 24 Ellen mißt, übrig, wenn man davon $1^1/_2$ ($2^3/_4$, $5^2/_3$, $6^3/_8$, $5^7/_9$, $6^3/_{10}$, $7^7/_{12}$, u. s. w.) Ellen abschneidet?

Ist nur eine leichte Weiterführung der Uebungen unter a. und b.

d. Verwandlung ganzer und gemischter Zahlen in unechte Brüche. (Einrichten.)

Die Uebung ist bereits auf früheren Stufen des Unterrichts gründlich behandelt. Die Lösungsform ist die: Wie viel Viertel sind $8^3/_4$? Ein Ganzes hat $^4/_4$. 8 Ganze $= 8 \times {}^4/_4 = 3^4/_4 + {}^3/_4 = 3^5/_4$. Man gibt hier den Namen: „Einrichten der ganzen oder gemischten Zahl." Dieser Ausdruck wird später bei allen vorkommenden Gelegenheiten von dem Lehrer und den Schülern gebraucht. Es ist die Uebung eine prächtige Wiederholung und Befestigung im Einmaleins.

e. Verwandlung unechter Brüche in ganze, resp. gemischte Zahlen.

Auch diese Uebung ist ziemlich erschöpfend dagewesen. Man muß den Kindern bei jeder Veranlassung im weitern Verfolg des Unterrichts einschärfen, daß man Brüche wie $^8/_7$, $^5/_3$ u. s. w. beim Facit nicht stehen läßt.

f. Die am häufigsten vorkommenden Brüche.

Im Allgemeinen muß der Lehrer immer Rücksicht auf das Leben bei seinem Unterrichte nehmen. Brüche, die im gewöhnlichen Verkehr selten und gar nicht vorkommen (z. B.) $|_7$ Thlr. $|_{15}$ Wispl. $|_{11}$ Schffl.), werden weniger geübt, als diejenigen, welche oft vorkommen, (z. B. $|_{12}$, $|_6$, $|_5$, $|_{30}$, $|_3$, $|_2$, Thlr. Das ist beim Stellen der Aufgabe sehr zu beachten. Hier werden behufs der Vorbereitung zum praktischen Rechnen, namentlich aber wegen der Einsicht, die der Schüler dadurch in den Werth der Brüche

Digitized by Google

erhält, die gewöhnlichsten Brüche gründlich wiederholt. Sie sind schon auf Unter- und Mittelstufe tüchtig geübt worden.

§. 3.

Multiplication und Division eines Bruches durch eine ganze Zahl.

In dieser Uebung liegt der Schwerpunkt der ganzen Bruchrechnung. Für die Multiplication wird es kaum nöthig sein, auf eine veranschaulichende Zeichnung zurückgehen. Das Wort wird genügen. Uebrigens ist die Sache bereits oft geübt. Der Schüler hat Ganze in Brüche verwandelt, z. B. 1 Ganzes $= {}^8/_8$, 3 Ganze $= 3 \times {}^8/_8 = {}^{24}/_8$. Wir geben hier aber den Abschluß in der Regel: „Man multiplicirt einen Bruch durch eine ganze Zahl, indem man den Zähler des Bruches multiplicirt." (Der Nenner bleibt unverändert.) Es ist bei verschiedenen Uebungen der Bruchrechnung sehr zweckmäßig und veranschaulichend, die Parallele zwischen einem Bruch und einer benannten Zahl aufzustellen. Hier z. B. 3×5 ₰ $= 15$ ₰; 3×5 Scheffel $= 15$ Scheffel; $3 \times {}^5/_7 = 15$ Siebentel. „3×5 ist allemal 15." In diesem Satze findet der Schüler eine Art allgemeiner, zweckmäßer Stütze für die Multiplication eines Bruches durch eine ganze Zahl. Uebrigens verlange ich, daß die Regel über die Multiplication in ihrem Wortlaut — nicht nur in der Anwendung — in Fleisch und Blut übergeht; sie wird oft ausgesprochen. Tritt später ein Besinnen über die Ausführung ein, so wird die Regel ins Gedächtniß zurückgerufen. Bei der Division eines Bruches durch eine ganze Zahl sind dieselben Grundsätze festzuhalten. Die Division ist bekanntlich viel weniger anschaulich, sie geht viel schwerer ein. Es ist daher unerläßlich, dem Schüler die Regel zum festen Eigenthum zu machen: „Man dividirt einen Bruch durch eine ganze Zahl, indem man den Nenner multiplicirt." Wenn man die Einführung, die Beispiele, welche dem Aussprechen der Regel voraufgehen müssen, in kleinen Zahlen hält, so ist die Einsicht bald gewonnen. Man stellt die Hälfte und das Drittel von $1/2$, $1/3$ bis $1/6$ in veranschaulichender Zeichnung dar und abstrahirt sodann die Regel, die festes Eigenthum der Schüler werden muß und von der man nun immer ausgeht. Die Regel über die Multiplication und die über die Division bilden einen Gegensatz. Man mache darauf aufmerksam; denn „die Kontraste heben einander wie Licht und Schlagschatten heraus" (Jean Paul). Die bekannten Abweichungen vom Normalverfahren, nämlich die Multiplication durch Division des Nenners und die Division durch Division des Zählers, kommen hier gar nicht zur Sprache.[1]) Es handelt sich an dieser Stelle um unbedingte, um völlige Sicherheit in der Anwendung des Normalverfahrens; daher für den Anfang fort mit jeder unsicher machenden Mannigfaltigkeit. — Sehr einfach ist der Fortschrit zu den Aufgaben, in denen gemischte Zahlen durch eine ganze Zahl multiplicirt oder dividirt werden. Die Aufgaben der Division bedürfen indeß besonderer Aufmerksamkeit. Es ist bekanntlich ein doppelter Fall möglich, der sich in den Aufgaben a. $4 : 3\,1/2$

1) Siehe §. 4.

Digitized by Google

$= 7/8$ und b. $4 : 5\frac{1}{2} = 1\frac{3}{8}$ zeigt. Die Veranschaulichung ist hier am besten durch die Parallele in mehrsortig benannten ganzen Zahlen gegeben. Hat man den 4. Theil von 3 Thlr. 15 Sgr. zu suchen, so muß man bekanntlich die 3 Thlr. sofort zu Silbergroschen machen, weil kein ganzer Thaler herauskommt. Hat man dagegen den 4. Theil von 5 Thlr. 15 Sgr. zu suchen, so nimmt man den 4. Theil von 5 ℛ = 1 ℛ, und den Rest (1 ℛ) macht man zu Sgr. u. s. w. Kommen bei der Division gemischter Zahlen keine Ganze heraus, so richtet man die gemischte Zahl sofort ein. Der 4. Theil von $3\frac{1}{2}$ oder $7/2$ ℛ. = $7/8$ ℛ.[1]) Der 4. Theil von $5\frac{1}{2} = 1$ ℛ, Rest $1\frac{1}{2}$ ℛ = $3/2$ ℱ. Der 4. Theil von $3/2 = 3/8$ ℛ; also ist der 4. Theil von $5\frac{1}{2}$ ℛ = $1\frac{3}{8}$ ℛ. Das ist, wie schon angedeutet, ein Punkt, der öfter zur Uebung kommen muß, weil die Kinder ihn nicht schnell auffassen und beherrschen. Die nächste Anwendung des Multiplicirens und Dividirens eines Bruches durch eine ganze Zahl sind kleine Preisberechnungen. Ich habe dieselben in §. 6 weiter besprochen, wo sie des Zusammenhanges wegen bei den Regeldetri-Aufgaben vorkommen, und bitte das nöthige dort nachzulesen. Namentlich ist dort auch zu sehen, wie man mit einem Wurfe viele Aufgaben stellt.

Eine weitere Uebung in der Multiplication gibt das Resolviren benannter Brüche. $1/8$ ℛ hat wie viel Sgr.? $5/6$ Scheffl., wie viel Metz.? Ich halte im Anfange auf recht vollständige Lösung. Bei dem letzten Beispiel sagt der Schüler: 1 Scheffl. = 16 Metz.; $1/6$ Schffl. hat den 6. Theil von 16 = $2\frac{2}{3}$ Metz.; $5/6$ Schffl. = $5 \times 2\frac{2}{3} = 13\frac{1}{3}$ Metz. In den gewöhnlichen Brüchen ist Schlagfertigkeit je erzielen!

§. 4.

Brüche werden auf andern Nenner gebracht.

a. Das Erweitern. Nebenbei wird hier die Division eines Bruches durch eine ganze Zahl durch Division des Zählers geübt.

Das Erweitern der Brüche in der Form: „$5/6$ durch 2, 3, 5 u. s. w. erweitert" hat für die Praxis gar keinen Werth. Wir lassen es für die einklassige Schule daher ganz bei Seite. Halbe werden auf Viertel, Sechstel, Achtel, — Drittel werden auf Sechstel, Neuntel, Zwöftel u. s. w. gebracht. Durch Zeichnung ist hier die schon früher öfter vermittelte Anschauung aufzufrischen z. B.

$1/2 = 6/12$; $1/2 = 2/4$.

|—|—|—|—|—|—X—|—|—|—|—|—| $1/4 = 3/12$; $2/4 = 6/12$; $3/4 = 9/12$;

Umgekehrt; $6/12 = 1/2$; $2/4 = 1/2$; $3/12 = 1/4$ u. s. w.

Nach dieser Vorbereitung durch die Anschauung gehts an das Erweitern. $1/4$ wie viel $|_{12}$? Grundanschauung: das Ganze hat $12/12$. Schluß: $1/4$ hat den vierten Theil = $3/12$. Die Ausdrücke: Grundanschauung und Schluß sind als Worte des Lehrers sehr wirksam und vermitteln die selbstständige Lösung von Seiten der Kinder. $5/7$ wie viel $|_{21}$? Lehrer: Grundanschauung? Schüler: Das Ganze hat $21/21$! Lehrer: Urtheil? Schüler: $1/7$ hat den siebenten Theil von $21/21 = 3/21$; $5/7$ haben $5 \times 3 = 15/21$. Dies ist die ausführliche Form der Lösung. Sehr bald nimmt man die

1) Viele Schüler wollen bei $4 : 7/2$ immer wieder $4 : 7$ nehmen. Da ist stets auf die Frage einzugehn: Wie dividirt man einen Bruch?

Digitized by Google

kürzere Form, die auch für das schriftliche Rechnen in Anwendung kommt. $1 = {}^{21}/_{21}$.

$$^1/_7 = {}^3/_{21}$$
$$^5/_7 = {}^{15}/_{21}$$

In den kleineren, oft vorkommenden Brüchen Uebung bis zur Schlagfertigkeit. Der Abschluß dieser Sache, die auch früher schon öfter vorgekommen ist, liegt darin, daß die Kinder den Satz finden und aussprechen: Halbe kann man auf Viertel, Sechstel u. s. w. bringen, nicht auf Drittel, Fünftel ꝛc. Drittel kann man auf Sechstel, Neuntel, Zwölftel bringen, nicht auf Viertel, Fünftel, Siebentel, Achtel u. s. w. Auch den allgemeinen Satz mag der Schüler aussprechen: Soll man einen Bruch auf einen andern mit größerem Nenner bringen, so muß der kleine Nenner in dem großen aufgehen. Wichtiger indeß, als diese Sätze, ist die vollständige Beherrschung der Sache in der Praxis. Diese ist da, wenn alle Schüler die Aufgaben der Uebung bilden können. Früher stellte ich es als zweckmäßig hin, daß die Kinder selbst die Aufgaben der Uebung bilden; an dieser Stelle des Unterrichts halte ich das Aufgabenstellen für unbedingt nothwendig. Gibt der Lehrer dem Schüler die Aufgabe, so nimmt er die Hauptarbeit auf sich, nämlich das Urtheil darüber, auf welchen größeren Nenner ein Bruch gebracht werden kann. Stellt der Schüler die Aufgaben, so fällt ihm diese Arbeit zu. Man wird sehen, daß Kinder, welche eine Aufgabe richtig rechnen, öfter aus der Uebung fallen, wenn sie die Aufgaben stellen sollen. Darum: Jeder Schüler muß die Aufgabe selbständig stellen können, nur dann ist die Gewähr dafür da, daß jedes Kind sicher in der Uebung ist.

Hier läßt sich nun leicht und zweckmäßig die zweite Form der Division eines Bruches (als Dividendus) durch eine ganze Zahl (als Divisor) besprechen und üben. Dieselbe ist eigentlich schon erlernt, indem der Schüler ja rechnet: Der 4. Theil von $^8/_8 = {}^2/_8$, u. s. w. Man zeigt, daß der 4. Theil von $^4/_8 = {}^1/_8$, von $^8/_8 = {}^2/_8$, von $^{12}/_8 = {}^3/_8$ ist. Ebenso: Der 5. Theil von $^5/_{20} = {}^1/_{20}$, von $^{10}/_{25} = {}^2/_{20}$, von $^{15}/_{20} = {}^3/_{20}$, von $^{20}/_{20} = {}^4/_{20}$, von $^{25}/_{20} = {}^5/_{20}$ u. s. w. Einige solcher Reihenbildungen genügen. Kommen nun später solche Zahlen vor, bei denen in der Division diese vortheilhafte Abweichung vom Normalverfahren anzuwenden ist, so schärft der Lehrer bei jeder Gelegenheit das Auge dafür und das genügt. In Worte wird diese Abweichung vom Normalverfahren nicht gefaßt.

b. Kürzen, Heben der Brüche.

Multiplication eines Bruches durch eine ganze Zahl durch Division des Nenners.

Was das Kürzen anbelangt, so ist dasselbe durch das Gegentheil, durch das Erweitern der Brüche, genügend vorbereitet. Von dem Beweise dafür, warum der Werth eines Bruches sich nicht ändert, wenn man Zähler und Nenner mit derselben Zahl dividirt, abstrahiren wir. Der Schüler ist in kleinen Zahlen mit der Sache vertraut. Er hat oft gesehen und gesagt, daß $^1/_2$ denselben Werth hat, als $^2/_4$, $^4/_8$, daß $^2/_3 = {}^4/_6 = {}^8/_{12}$ sind. Man sagt nun einfach, daß man $^2/_4$ hebt, wenn man Zähler und Nenner durch 2 dividirt. Nach einigen anderen Beispielen ($^6/_9 = {}^2/_3$, $^{12}/_{16} = {}^3/_4$), läßt man den allgemeinen Satz aussprechen: „Brüche lassen sich heben,

Digitized by Google

wenn Zähler und Nenner verwandte Zahlen sind; man hebt (kürzt) einen Bruch, indem man Zähler und Nenner durch dieselbe Zahl dividirt. (Heben ist kein Verkleinern des Bruches!) Hieran kann man die zweite Form der Multiplication eines Bruches durch eine ganze Zahl schließen, die mit Vortheil da eintritt, wenn die ganze Zahl verwandt ist mit dem Nenner des Bruches.

$8 \times {}^7/_8 = 8 \times {}^1/_8 \times 7 = {}^8/_8$ oder 1×7. $\left(\frac{8 \times 7}{8}\right)$

$8 \times {}^{15}/_{16} = 8 \times {}^1/_{16} \times 15 = {}^1/_2 \times 15 = 7\,{}^1/_2$. $\left(\frac{8 \times 15}{16} = \frac{25}{2}\right)$

Das Heben der Brüche, wie diese Multiplication, auch das später folgende Gleichnamigmachen der Brüche verlangt ein geübtes Auge für die Verwandtschaft der Zahlen. Daher wird hier die Belehrung über diesen Punkt eingeschoben, sofern sie nicht bereits früher dagewesen ist. (Siehe §. 5.) Zweckmäßig ist es, für die stille Beschäftigung in den Währungszahlen Reihen bilden zu lassen, z. B. alle Hundertel, Dreißigstel, Zwölftel, Vierundzwanzigstel heben zu lassen.

${}^1/_{100}$; ${}^2/_{100} = {}^1/_{50}$; ${}^3/_{100}$; ${}^4/_{100} = ({}^2/_{50}=)\ {}^1/_{25}$; ${}^5/_{100} = {}^1/_{20}$ u. s. w. bis ${}^{99}/_{100}$.

§. 5

Zerlegung der Zahlen von 1—100 in Grundfactoren, Verwandtschaft der Zahlen. Kennzeichen für die Theilbarkeit.

Für die in der Ueberschrift bezeichneten Partien des Rechnens finden wir in den Anweisungen für den Elementarunterricht im Rechnen eine Reihe von Begriffsbestimmungen und allgemeinen Lehrsätzen, welche den Uebungen zur Begründung voraufgehen. Ich glaube, daß viele Lehrer sich durch diese theoretischen Sachen von den Uebungen selbst abhalten lassen. Die Zerlegung der Zahlen von 1—100 sollte aber jeder Rechner, auch der Schüler in einer Dorfschule inne haben; die theoretische Seite wollen wir auf ein Minimum beschränken. Ich mache die Sache so.

Zunächst zeige ich dem Schüler an mehreren Beispielen (7 u. 9, 11 u. 12, 13 u. 14, 17 u. 18.) den Unterschied zwischen Grundzahlen und zusammengesetzten Zahlen. Diese lassen sich mit Hülfe des Einmaleins zerlegen; jene nicht. Sodann zeige ich, daß man zusammengesetzte Zahlen so zerlegen kann, daß alle Factoren Grundzahlen sind, z. B. 30 besteht aus 5×6. 6 besteht aus 2×3, also besteht 30 aus $2 \times 3 \times 5$. (Ordnung der Factoren nach ihrem Werthe.) $12 = 3 \times 4$. $4 = 2 \times 2$, also $12 = 2 \times 2 \times 3$. Jetzt folgt ohne weitere Erörterung die Einübung der Zerlegung der Zahlen von 1—20, später von 1—40 u. s. w. Die Zerlegung wird geübt a. aufwärts der Reihe nach, b. abwärts der Reihe nach, c. Uebungen der Reihe auf und abwärts, so daß keine Zahl genannt wird, sondern nur die Zerlegung. Jeder Schüler nennt eine Zerlegung in folgender Weise:

Eins	$2 \times 2 \times 3$
Grundzahl	Grundzahl
Grundzahl	2×7
2×2	3×5

Digitized by Google

Grundzahl	$2 \times 2 \times 2 \times 2$
2×3	Grundzahl
Grundzahl	$2 \times 3 \times 3$
$2 \times 2 \times 2$	Grundzahl
3×3	$2 \times 2 \times 5$
2×5	
Grundzahl	

d. Zuletzt Uebung außer der Reihe.

Nun folgt weitere Belehrung. Nimmt man zwei Zahlen, so findet man entweder, daß sie keinen Factor gemeinschaftlich haben (z. B. $4 = 2 \times 2$ und $15 = 3 \times 5$) oder daß sie einen resp. mehrere Factoren gemeinschaftlich haben, (z. B. $4 = 2 \times 2$, $6 = 2 \times 3$, $15 = 3 \times 5$, $25 = 5 \times 5$.) Zahlen, die einen Factor gemeinschaftlich haben, nennt man verwandte Zahlen. 4 u. 6 sind durch 2, 15 u. 20 durch 5 verwandt. Dies kommt sofort im Heben der Brüche zur reichsten Uebung und Anwendung. $^4/_6$ läßt sich heben durch $2 = {}^2/_3$, $^{15}/_{25}$ läßt sich heben durch $5 = {}^3/_5$. Für größere Zahlen läßt sich Folgendes leicht vermitteln.

1. Durch 10 lassen sich alle Zahlen heben (theilen), die eine Null in der Einerstelle haben.

2. Durch 5 lassen sich alle Zahlen theilen, die keine oder 5 Einer haben.

3. Durch 2 lassen sich alle geraden Zahlen theilen.

4. Durch 3 alle Zahlen, deren Quersumme durch 3 theilbar ist.

Daß man auch sonst im Rechnen — außer in der Bruchrechnung — guten Gebrauch von der Verwandtschaft der Zahlen machen kann, sei hier beiläufig in Erinnerung gebracht.

§. 6.

Regeldetri mit Schlüssen auf die Einheit gelöst.

Die Sicherheit für die Multiplication und Division eines Bruches durch eine ganze Zahl, sowie fürs Heben der Brüche wird in der Regeldetri gewonnen. Gleich bei der Multiplication mögen Aufgaben der Art gerechnet werden:

1. 1 ℔ Farbe kostet $^5/_6$ ₰, wie viel 2, 3—10 ℔?
2. 1 ℔ Zucker $= 6\,^1/_2$ Sgr, wie viel 2, 3—10 ℔?
3. $^1/_2$ ($^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$, $^1/_6$ u. s. w.) Schffl. Getreide kostet $^5/_8$ ₰, wie viel 1 Schffl.?

Bei der Division kann man Aufgaben wie die folgenden anschließen.

1. 1 ℔ Federn kostet $^2/_3$ ₰; wie viel kostet $^1/_2$ ($^1/_3$, $^1/_4$, $^1/_5$ u. s. w.) ℔?
2. 1 Wspl. Getreide $= 25\,^1/_5$ ₰; wie viel kostet $^1/_2$ ($^1/_3$, $^1/_4$ u. s. w.) Wspl.?
3. 1 Ctr Kaffee kostet $20\,^7/_8$ ₰; wie viel kostet $^1/_2$ ($^1/_3$ ($^2/_3$), $^1/_4$, ($^2/_4$ $^3/_4$) $^1/_5$ Ctr?

Hat man derartige Aufgaben nicht früher durchgearbeitet, so geschiehts hier und es folgt alsdann die eigentliche Regeldetri in Aufgaben wie folgende: $^3/_4$ Ell. Kattun kosten $7\,^3/_4$ Sgr, wie viel $2\,^1/_2$, $3\,^3/_4$, $1\,^2/_3$ Ellen? ꝛc.

Die schriftliche Form der Darstellung stimmt hier, wie überall bis zur

Digitized by Google

dieser Stelle vollständig mit der mündlichen Lösung überein. Es steht die Lösung also so da:

$^3/_4$ Ell. $= 7^3/_4$ Sgr.
$^1/_4$ Ell. $= (3 : 7^3/_4) = 2^7/_{12}$ Sgr.
1 Ell. $= (4 \times 2^7/_{12}) = 10^1/_3$ Sgr.
$^1/_2$ Ell. $= (2 : 10^1/_3) = 5^1/_6$ Sgr.
$2^1/_2$ Ell. oder $^5/_2$ Ell. $= (5 \times 5^1/_6 = 25^5/_6$ Sgr.

Hauptsache ist unbedingte Sicherheit a. im Urtheil, b. in der Ausführung der Division und Multiplication c. im Heben, wenn's angeht.

Geht ein Schüler bei Gelegenheit der Verwandtschaft von Zahlen kürzere Wege; gut! — dann freue man sich. Man gebe Andeutungen darüber. Hier z. B. konnte von dem Preise $^1/_4$ Ell. gleich auf $^1/_2$ Ell. geschlossen werden. Kinder mit Anlagen für's Rechnen, mit Anlagen zum Combiniren und Vergleichen finden von selbst, oder doch bei geringer Beihülfe des Lehrers solche gelegentlich mit Vortheil einzuschlagende Abweichung vom Normalverfahren. Viele Kinder gehen nur den Weg dieses Verfahrens. Sie haben eine feste Norm und Regel; die Regel ist die Krücke der Schwachen!

7. §.

Das Gleichnamigmachen zweier Brüche. Addition mit 2 Posten; Subtraction in Brüchen.

1. Bei der Addition und Subtraction in Brüchen wird es nothwendig, die Brüche gleichnamig machen zu können. Wie verbinden daher sofort mit dem Gleichnamigmachen der Brüche die Addition von 2 Posten und die Subtraction. Von der Nothwendigkeit gleicher Benennung beim Zusammenzählen, wie beim Abziehen sind die Schüler bereits überzeugt durch das Rechnen in mehrsortigen benannten ganzen Zahlen; hier ist es nicht unzweckmäßig diese Ueberzeugung zu schärfen. Das kann man durch Beispiele folgender Art thun: 6 Eichen und 3 Birken sind weder 9 Eichen, noch 9 Birken, aber 9 Bäume. 3 Wohnhäuser und 2 Scheunen sind weder 3 Wohnhäuser, noch 5 Scheunen, aber es sind 5 Gebäude.

2. Die Uebung des Gleichnamigmachens lehnt sich rücksichtlich der Einsicht und der Fertigkeit an das Erweitern der Brüche an. Aufgaben wie die: $^1/_2$ und $^3/_4$, $^5/_6$ u. $^7/_{12}$ ꝛc. kann der Schüler ohne Weiteres lösen. Er weiß ja klar, daß er Halbe auf Viertel, Sechstel auf Zwölftel bringen kann und rechnet also sofort: $^1/_2 = ^2/_4 + ^3/_4 = ^5/_4 = 1^1/_4$; und $^5/_6 = ^{10}/_{12} + ^7/_{12}$ ꝛc. Diese Aufgabenart, bei welcher der kleinere Nenner in dem größeren aufgeht, wo also der größere Nenner der Generalnenner ist, bildet überhaupt zweckmäßig den Anfang. Man übe Addition und Subtraction in Brüchen und in gemischten Zahlen in dieser Art. Der Schüler lernt: „Sollen zwei Brüche gleichnamig gemacht werden, so muß man zuerst zusehen, ob der kleine Nenner in dem großen aufgeht." Dadurch, daß man das voraufstellt und eine Zeitlang festhält, bewirkt man leicht die Achtsamkeit auf diese Art des Gleichnamigmachens; man erzielt, daß es später nie übersehen wird. Es ist in der That recht unangenehm, wenn ein Schüler Viertel und Achtel beim Gleichnamigmachen auf zweiunddreißigstel bringt.

3. Wie aber, wenn man $^1/_3$ und $^1/_4$ zusammenzählen soll? Der Schüler weiß, daß man Brüche nur dann zusammenzählen kann, wenn sie

Digitized by Google

gleichnamig sind. Der größere Nenner, auf den ich den Bruch bringen will, muß die Eigenschaft haben, daß der kleinere Nenner in ihm aufgeht. Hier muß ein Nenner gesucht werden, in welchen beide Nenner 3 u. 4 aufgehen. Man hat also nur nöthig, 3 u. 4 zu multipliciren. Der Schüler vervollständigt die sub 2 gegebene Regel: „Soll man 2 Brüche gleichnamig machen, so sieht man zuerst zu, ob ein Nenner in den andern aufgeht. Ist dies nicht der Fall, so multiplicirt man beide Nenner mit einander.

Für die mündliche Lösung gibt man eine bestimmte Form. Ich habe diese: Drittel und Viertel kommen zusammen in zwölftel (oder auch treffen sich in zwölftel.) Die Aufgabe $^2/_3$ und $^3/_5$ wird also gelöst: Drittel und Fünftel treffen sich in Fünfzehnteln $^2/_3 = {}^{10}/_{15}$ und $^3/_5 = {}^9/_{15}$; Summa $^{19}/_{15}$ oder $1^4/_{15}$.

4. Endlich ist noch zu zeigen, daß man bei Nennern, die verwandte Zahlen sind, einen kleinern Generalnenner haben kann, als durch Multiplication. Soll der Generalnenner für Viertel und Sechstel gesucht werden, so ist nicht 24, sondern 12 zu nehmen. $4 = 2 \times 2$ und $6 = 2 \times 3$. Die 2 kommt in beiden Zahlen vor; mit der 2 steckt die 6 schon in der 4. Ich brauche also nur $4 \times 3 = 12$ zu nehmen. $/_{18}$ und $/_{12}$, (z. B. $^7/_{18} + {}^5/_{12}$). Die beiden Nenner sind durch 6 verwandt. $18 = 3 \times 6$; $12 = 2 \times 6$. Die 6 brauchen wir nur einmal. Nehmen wir $3 \times 6 \times 2$ (= 36), so geht 3×6 (18) darin auf, ebenso 2×6 (12). Oder mit der 6 steckt die 12 schon in der 18; also ist $2 \times 18 = 36$ Generalnenner. $^7/_{18} = {}^{14}/_{36}$ und $^5/_{12} = {}^{15}/_{36}$ Summa $= {}^{29}/_{36}$. Uebung macht auch hier den Meister. Man halte die Uebung zunächst immer in kleinen Zahlen in den gewöhnlichsten Brüchen.

Schlußbemerkung zu §. 7.

In der Ueberschrift des §. 7. heißt es: „Gleichnamigmachen und Zusammenzählen von zwei Brüchen." — Wir haben alle Fälle berücksichtigt, die vorkommen können. Für das Kopfrechnen ist die Sache daher vollständig durchgeführt. Für das Tafel- (Ziffer-) rechnen hat man bekanntlich ein eigenes Verfahren, um für 3, 4 und mehr Brüche den Generalnenner zu suchen. Das halte ich für gewöhnliche Schulen für vollständig überflüssig. Wenn man mehr als zwei Brüche addirt, so gibt das praktische Leben meist solche, die sich leicht summiren lassen. In der Regel sucht man gar den Hauptnenner nicht. Man vereinigt alle Drittel und Sechstel, die Halben und Viertel. Wie das Leben es fordert, so gebe es die Schule. — Aber selbst wenn man einen Hauptnenner für eine Reihe von Brüchen suchen will, genügt es, daß man das Verfahren kennt, wie man für zwei Brüche ihn findet. Sollen z. B. $^3/_4 + {}^5/_6 + {}^2/_3 + {}^7/_8 + {}^5/_9$ zusammengezählt werden, so hat man den Generalnenner für $/_6$, $/_8$ und $/_9$ zu suchen. Für $/_6 + /_8$ ist er 24. Für $/_{24}$ und $/_9$ ist er 72.

Man vereinigt also immer zwei Nenner und kommt eben so schnell zum Hauptnenner, als bei dem gewöhnlichen Verfahren. Meinetwegen gebe der Lehrer der einklassigen Schule denn dies eben hingestellte Verfahren, den Hauptnenner für eine Reihe von Brüchen zu suchen. Brauchen werden

Digitized by Google

es die Kinder im praktischen Leben wohl kaum. Da genügt es, daß sie zwei Brüche zusammenzählen können. In dem oben gegebenen Beispiele, das schon ein sehr schwieriges ist, wie es im gewöhnlichen Leben kaum vorkommt, macht sich die Sache ganz schnell so: $^3/_4 + {}^7/_8 = 1^3/_8$ oder $1^5/_8$; $^5/_6 + {}^2/_3 = {}^9/_6$ oder $1^1/_2$; $1^1/_2$ zu $1^5/_8$ gelegt $= 3/_8$; dazu noch $^5/_9$. Achtel und Neuntel kommen zusammen in $/_{72}$. $^1/_8 = {}^9/_{72}$, $^5/_9 = {}^{40}/_{72}$ Summa: $3^{49}/_{72}$. Man sehe einmal zu, ob man mit diesem Verfahren nicht schneller fertig ist, als wenn man den hergebrachten Weg geht, wo alles zu $/_{72}$ gemacht werden muß.

Man gehe den einen oder den andern Weg; es ist durch diese Schlußbemerkung das Nöthige über die vollständige Durchführung der Addition in Brüchen beigebracht. Das ist der Zweck dieser Bemerkung.

§. 8.

Vollständige Durchführung der Multiplication und Division in Brüchen. Der Bruchsatz als schriftliche Form für die Regeldetri. Doppelbrüche.

1. Die Multiplication der Brüche ist in der Regeldetri ziemlich erschöpfend vorgekommen. Der Schüler rechnet ja Aufgaben wie diese: 1 ℔ kostet $3^5/_6$ Sgr.; wie viel kosten $2^3/_4$ ℔? Er rechnet mit Schlüssen auf die Einheit, wobei er nur der Sicherheit in der Anwendung der Regeln über Multiplication und Division eines Bruches durch eine ganze Zahl bedarf. Die Regel über die Multiplication von Brüchen mit Brüchen scheint mir für unsern Zweck vollständig überflüssig zu sein.

Aber eine Art der Multiplicationsaufgaben müssen wir noch durchgehen, weil bei ihrer Lösung die gewöhnliche Form im Ausdruck sich ändert. „Jemand braucht täglich $5^3/_4$ Sgr. zu seinen Ausgaben; ein Anderer braucht nur $^2/_3 \times$ so viel, wie viel also?“ Da ist zu rechnen: $^1/_3 \times 5^3/_4 = 1^{11}/_{12}$; $2 \times 1^{11}/_{12} = 3^5/_6$ Sgr. Der Ausdruck: $^1/_3 \times$ eine Summe ist früher schon oft als gleichbedeutend mit dem Ausdruck: „der 3. Theil von einer Summe“ dagewesen. Hat man Aufgaben in gemischten Zahlen z. B. $3^3/_4 \times 5^1/_3$, so läßt man den Multiplicator einrichten, und die Lösung ist dann ganz dieselbe, wie vorhin. Für die schriftliche Form der Lösungen ist hier der Bruchsatz zu wählen, worüber das Nöthige unten sub. 3.

2. Was die Division anbelangt, so kommt dieselbe bekanntlich, sofern der Divisor ein Bruch ist, nur im Sinne des Enthaltenseins vor. Wir fundiren die Lösung stets auf das Gleichnamigmachen zweier Brüche. Einer besonderen Regel bedarf es durchaus nicht. Es ist vielmehr von der Durchnahme der bekannten Regel in den Schulen, die wir im Auge haben, entschieden abzurathen. Sind die Kinder nämlich in der Anwendung dieser Regel nicht ganz sicher, so entsteht die größte Verwirrung. Hierher gehörige Aufgaben sind folgende: a. wie lange reicht Jemand mit 20 Lth. Kaffee, wenn er täglich $^2/_3$ Lth. verbraucht?

Lösung. 20 Lth. $= {}^{60}/_3$. Man reicht so oft mal 1 Tag, als $^2/_3 : {}^{60}/_3$ oder als $2 : 60$ enthalten ist $= 30$ Tage. b. Wie viel Flaschen Bier erhält man, wenn man $30^1/_2$ Quart auf $^3/_4$ Quartflaschen füllt?

Lösung. So viel mal $^3/_4$ Quart man hat, so viel mal 1 Flasche er-

Digitized by Google

hält man $30\frac{1}{2} = \frac{61}{2} = \frac{122}{4}$ Quart; $\frac{3}{4}$ stecken in $\frac{122}{4}$ (3 : 122) = $40\frac{2}{3}$ ×, also $40\frac{2}{3}$ Flaschen.

c. Wie viel Arbeiter kann man mit $8\frac{3}{4}$ ₰ lohnen, wenn jeder $5\frac{5}{6}$ Sgr. erhält?

Lösung: So viel mal $5\frac{5}{6}$ Sgr. vorhanden sind, so viel mal 1 Arbeiter kann Löhnung erhalten. Hier thut man am besten, wenn man $8\frac{3}{4}$ ₰ erst als Sgr. ansieht. $5\frac{5}{6}$ Sgr. stecken in $8\frac{3}{4}$ Sgr. ($\frac{70}{12}$: $\frac{105}{12}$ = $1\frac{1}{2}$ mal; in $8\frac{3}{4}$ ₰ also 30 × $1\frac{1}{2}$ = 45 mal.

Solche Abweichungen vom Normalverfahren muß man gelegentlich zeigen.

3. Wichtig ist es, für den Abschluß im schriftlichen Rechnen, also für das Zifferrechnen, einen Ansatz zu haben, mit Anwendung dessen alle Regeldetri-Aufgaben gelöst werden. Ein solcher Ansatz ist der Bruchsatz.

Die Grundlagen für das volle Verständniß in der Anwendung und Handhabung dieses Ansatzes sind folgende.

1. Die Kinder müssen sicher darin sein, daß jede Division einer ganzen Zahl durch eine ganze Zahl sich in Bruchform ausdrücken läßt.

2. Die Regeln über Multiplication und Division eines Bruches durch eine ganze Zahl müssen ganz beherrscht werden.

3. Das Auge der Schüler muß für das Heben der Brüche geschärft sein.

Der Bruchsatz wird bei der Multiplication und Division eines Bruches durch eine ganze Zahl, dann bei der Resolution vorbereitet; weiteren Ausbau erfährt er bei den Regeldetri-Aufgaben, und der Abschluß liegt in der Lösung zusammengesetzter Aufgaben.

Geben wir einige Beispiele, stufenmäßig geordnet.

a. 1 ℔ Wolle kostet $\frac{13}{24}$ ₰; wie viel 6 ℔?

$$1\ ℔ = \tfrac{13}{24}\ ₰;\quad 1\ ℔ = \frac{100 \times 13}{24}$$

(Die Multiplication wird nur angedeutet.)

$$6\ ℔ \frac{= 6 \times 100 \times 13}{24} = 25 \times 13 = 325\ ₰.$$

(6 gehoben geben $24 = \frac{100 \times 13;}{4}$ 4 gegen 100 = 25; also 25 × 13.)

$\frac{3}{8}$ Ries sind wie viel Bogen?

1 Ries = 20 Buch oder 24 × 20 Bogen.

$\frac{1}{8}$ Ries $= \frac{24 \times 20,}{8}$ und $\frac{3}{8}$ Ries $= \frac{3 \times 24 \times 20.}{8} = 180$ Bg.

c. Für $3\frac{1}{4}$ ₰ erhält man 2 ℔ Thee; wie viel bekommt man für $4\frac{1}{3}$ ₰?

Löf. Für $\frac{1}{4}$ ₰ = den 13. Theil von 2 ℔ = $\frac{2}{13}$

$$\text{Für } 1\ ₰ = \frac{4 \times 2;}{13} \text{ für } \tfrac{1}{3} = \frac{4 \times 2}{3 \times 13}; \text{für } \tfrac{13}{3} = \frac{4 \times 2}{3}$$

$= \frac{8}{3} = 2\frac{2}{3}$ ℔.

d. 42 Stück Garn gaben 38 Ellen $\frac{7}{4}$ breite Leinwand; wie viel Ellen geben $57\frac{1}{2}$ Stück Garn, wenn die Leinwand $1\frac{2}{3}$ Elle breit sein soll?

Lösung in entwickelten Fragen.

Wie viel Ellen $\frac{7}{4}$ br. Leinwand gibt 1 Stück? (den 42. Theil von 38) = $\frac{38}{42}$.

Digitized by Google

Wie viel Ellen $^1/_4$ br. Leinw. gibt 1 Stück ($7 \times$ so viel) $= \frac{7 \times 38}{42}$

Wie viel Ellen gibt 1 Stück, 1 Elle br.? (den 4. Theil so viel) $= \frac{7 \times 38}{4 \times 42}$

Wie viel Ellen $^1/_3$ br. Leinw. gibt 1 Stück? ($3 \times$ so viel) $= \frac{3 \times 7 \times 38}{4 \times 42}$

Wie viel Ellen $^5/_3$ br. Leinw. gibt 1 Stück? (= den 5. Theil so viel) $= \frac{3 \times 7 \times 38}{5 \times 4 \times 42}$

Wie viel Ellen gibt $^1/_2$ Stück? (den 2. Theil so viel) $= \frac{3 \times 7 \times 38}{2 \times 5 \times 4 \times 42}$

Wie viel Ellen geben $^{115}/_2$ Stück $= \frac{115 \times 3 \times 7 \times 38}{2 \times 5 \times 4 \times 42} = \frac{23 \times 19}{4 \times 2} = 54^5/_8$ Elle.

4. Doppelbrüche kommen im practischen Rechnen bekanntlich selten vor; es sind ganz bestimmte, z. B. spricht man $^1/_4$ ℔ von anderthalb Drittel $\left(\frac{1^1/_2}{3}\right)$ u. s. w. Man erläutere durch Zeichnungen einige solcher Ausdrücke; der Name Doppelbruch ist entbehrlich. Die Ausdrücke anderthalb drittehalb ꝛc. bedürfen übrigens besonderer Erklärung.

Wir sind am Schlusse unserer Darstellung; nur noch einen kurzen, zusammenfassenden Rückblick. Die Hauptpunkte in der Durcharbeitung der Bruchrechnung enthält §. 1., §. 3., und §. 7. unserer Darlegung. Hat ein Schüler klare Einsicht in die Auffassung der Bruchzahlen, kann er sicher und fest Brüche durch ganze Zahlen multipliciren und dividiren, versteht er zwei Brüche gleichnamig zu machen, so wird er sich bei einigen Fingerzeigen in jede Rechnung mit Brüchen finden. Indem wir alles Andere auf jene Kardinalpunkte zurückführen, kommen wir bei reicher Uebung in kleinen Zahlen dahin daß der Schüler absolut sicher in diesen Punkten wird. Er hat auf diese Weise wirklich die Bildung erlangt, daß man sagen kann, er beherrscht die Bruchrechnung. Wir geben beim Unterrichte gar oft noch zu vielerlei. Ein weniges — und das Wenige gut! Der Stoff darf keinenfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnt werden. An diesem Inhalte ist die Kraft bis zum Können, bis zur selbständigen Fertigkeit zu üben. Mit andern Worten heißt das: „Nicht der Schule, sondern dem Leben!“

Digitized by Google

Correspondenzen
über Schulverhältnisse und Schulzustände.

Aus Baden, April 1866. Die nachfolgende Berichterstattung über die Vorkommnisse in unserm vaterländischen Schulwesen, soll anschließend an die früheren Mittheilungen dieser Art (Heft 7, pag. 218) geschehen.

Die Enthebung des Direktors des großherzoglichen Oberschulrathes, Dr. Knies, von seinem Amte und dessen Ersetzung durch Ministerialrath v. Seyfried ist die wichtigste Veränderung gewesen, welche seitdem in unsern badischen Schulverhältnissen sich zutrug. Sie wurde im ganzen Lande als solche betrachtet und war wirklich eine Concession der Regierung an die katholische Kirche, welcher vielleicht noch andere gefolgt wären, hätte nicht die II. Kammer dabei gefürchtet werden müssen.

Die gehoffte und verheißene „namhafte Aufbesserung" der Lehrergehalte ist immer noch in Aussicht gestellt, da der Entwurf des vollständigen neuen Schulgesetzes, betreffend die Bildungs-, Besoldungs- und Rechtsverhältnisse der Schullehrer, nicht, wie man erwarten konnte, eine der ersten Vorlagen an die im Herbste vorigen Jahres zusammengetretenen Landstände bildete, sondern immer noch nicht vorgelegt ist. Eine Antwort des Ministers des Innern auf eine Interpellation dieserhalb, sagte die Vorlage des Entwurfs alsbald nach Ostern zu, so daß in diesen Tagen die Bekanntwerdung endlich zu erwarten steht.

Die katholischen Lehrer Badens sind in Nr. 1 des Schulverordnungsblattes durch den großherzoglichen Oberschulrath angewiesen, eine sogenannte „Missionsurkunde" anzunehmen, welche sie ermächtigt, den Religionsunterricht in den Volksschulen „unter Aufsicht, Leitung und Mitwirkung ihrer Herrn Ortspfarrer zu ertheilen," und verpflichtet, den Seelsorgern „die gebührende Achtung und Liebe, sowie den schuldigen Gehorsam in kirchlichen Angelegenheiten zu erweisen." Auch der „Inhalt und die Methode" soll dem Lehrer vorgegeben werden!

Diese Anordnungen brachten nicht nur unter den vorerst betroffenen katholischen, sondern auch unter den evangelischen Lehrern und außerhalb des Lehrerstandes große Aufregung hervor, indem in der Annahme und Verpflichtung derselben eine Gefahr für die persönliche Freiheit und sociale Stellung des Lehrerstandes gegenüber der Geistlichkeit, welcher er nach Inhalt derselben gänzlich preisgegeben wäre, wie wir glauben, mit Recht erblickt wird.

Zahlreiche Conferenzen in fast allen Bezirken theilen diese Ansicht und bitten um Zurücknahme dieser Verordnungen.

Wenn, wie es nach einer Andeutung des evangelischen Oberkirchenraths den Anschein hat, die evangelischen Lehrer auf gleiche Weise heimgesucht würden, so würden die Folgen für sie noch viel Unerträglicheres und Bedenklicheres herbeiführen, da jeder Lehrer seine religiöse Ansicht der Richtung des ihm jeweils als „Leiter und Aufseher" vorgesetzten Geistlichen, dem er in religiösen Dingen zum Gehorsam verpflichtet ist, formen müßte, wenn seine Existenz in der Gemeinde eine ruhige und ungefährdete sein und bleiben sollte!*)

Das Ministerium hat in der II. Kammer der Stände bereits einen Angriff wegen Zulassung dieser Urkunde erfahren und dürfte dieselbe bei Verhandlung über die vollständige Schulgesetz-Vorlage zu Weiterem Veranlassung geben. Die Lehrer weigern sich nicht, ferner Religionsunterricht zu ertheilen, ja sie würden in ihrer Gesammtheit die Entziehung dieses Lehrgegenstandes bedauern, aber die durch zweckmäßige und tüchtige Vorbereitung erlangte und durch Prüfung nachgewiesene Fähigkeit und Tüchtigkeit durch Ertheilung dieses Unterrichtes soll nicht durch Urtheile einzelner Geistlicher jederzeit in Frage gestellt und der Lehrer ohne triftige Gründe

*) Anm. d. Red. Ich habe seiner Zeit den badischen Lehrern alle diese Calamitäten ihrer dualistischen Stellung vorhergesagt. ff. D.

Digitized by Google

der Willkür Preis gegeben sein. In seinem Kreise ist nach Ansicht der meisten Lehrer und A. der geprüfte Lehrer so gut und so selbständiger Religionslehrer, als der Geistliche in dem seinigen. Nur der Gehorsam gegen Gottes Wort und Geist ist hier Pflicht, wer diesen verletzt, ist allein schuldig und untauglich.*) Einzelne im Herbste 1865 abgehaltenen kirchlichen Diöcesan-Synoden, welche sich durch besondere Referenten Bericht über den Erfund der religiösen Schulprüfungen erstatten ließen, haben mit Anerkennung über die guten Leistungen der Volksschule, bei welchen meistentheils ein Fortschritt wahrnehmbar sei, ausgesprochen und constatirt, daß eine Versäumniß in diesem wichtigen Gegenstand durch die bis jetzt eingetretene Veränderung in der Schule nicht wahrzunehmen sei.

Die freien Conferenzen der Schullehrer fahren fort, meistens eine ruhige Thätigkeit zu entwicklen und es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß dieselben für viele Collegen manche gute Anregung abgeben und so auf die Schule nicht ohne einen ersprießlichen Einfluß bleiben. Würde es nur allerwärts im rechten Geiste und auf die rechte Art gehalten, für jüngere Amtsbrüder könnte Viel für ihre Fortbildung, die ja fortgesetzt die Aufgabe des Lehrers bleiben muß und für beruft. Tüchtigkeit herauskommen.

Durch diese Conferenzen angeregt, ist im badischen Lehrerstande auch das Projekt aufgetaucht, eine besondere „Lehrerunterstützungskasse" durch freiwillige aber regelmäßige monatliche Beiträge der Mitglieder des Schulstandes zu errichten, um denjenigen Amtsbrüdern, welche durch Krankheit und ähnliche Unfälle in augenblickliche Noth gerathen, angemessene Unterstützung zu gewähren und dadurch das öffentliche Anrufen der Wohlthätigkeit in öffentlichen Blättern, wie es noch hie und da zum Nachtheile des Standes leider geschehen muß, zu verhindern. Das Wohlmeinende und Zweckmäßige dieses Vorschlages ist nicht zu widersprechen und wurde auf den meisten Conferenzen nicht in Abrede gestellt. Aber bezweifelt wurde vielfach, ob der Lehrerstand zunächst berufen, verpflichtet und im Stande sei, das Elend und die Noth, die im Besondern in Anbetracht der überall gesteigerten Lebensbedürfnisse, welchen durch die kärglichen Besoldungen nicht Rechnung getragen ist, noch so allgemein in demselben vorhanden sei, selbst zu heben, oder ob nicht die Allgemeinheit, der Staat, der doch zu allen möglichen Dingen und Unternehmungen Mittel hat und verwendet, zuerst die Pflicht habe, hier endlich helfend einzutreten. Man dürfe und wolle der Privatwohlthätigkeit keine Schranken setzen, aber an förmliche Organisirung einer Casse solle man erst dann denken, wenn die Regierung gezeigt habe, daß ihre Zusagen hinsichtlich Besserung der Besoldungsverhältnisse der Schullehrer Ernst seien.

Auch haben es die badischen Lehrer für nöthig gehalten, die Herausgabe eines eigenen „Liederheftes" für die Pflege des Gesanges im Lehrerstande und in den Conferenzen zu veranlassen, weil man in den vorhandenen Liedersammlungen die speciellen Bedürfnisse hinsichtlich des Lehrerberufes zu wenig oder nicht berücksichtigt finde. Wir wollen hoffen, daß die von einer Commission veranstaltete Sammlung eine des Lehrerstandes würdige werde.

Ein weiteres, in den Conferenzen laut gewordenes Streben, ist die Vereinigung der in den bisherigen Schulbezirken bestehenden confessionellen „Schullehrer-Lesevereine", zu gemeinschaftlichen, gemischten Lesevereinen. Diese Absicht, welche leider schon in manchen Bezirken in Ausführung gekommen ist, können wir im Hinblick auf unsere confessionellen Schul- und Lebensverhältnisse durchaus nicht billigen, noch als zweckmäßig erkennen und haben die Hoffnung, daß die Verallgemeinerung dieses Planes an dem richtigen Sinne und der klaren Einsicht, im Besonderen der evangelischen Lehrer unseres Landes, scheitern wird. Ein Zwang kann ohne eine Rechtsverletzung in dieser Sache nicht angethan werden.

Der Beizug von nur einem Lehrer, an Schulen mit mehreren Lehrern (Heft 1, pag. 30) in den Ortsschulrath bewährt sich nicht, indem trotz vorheriger Besprechung

*) Anm. d. Red. Ob aber eine solche patriarchalische Ordnung der Verhältnisse noch möglich ist? — — Das Richtige steht: „Die freie Schulgemeinde" S. 250 ff. D.

Digitized by Google

der Schulangelegenheiten keine Garantie gegeben ist, daß der „Ortsschullehrer" die Interessen seiner Collegen wirklich und wie er sie vertritt, und dadurch die jetzt übliche Ausschließung ein beträchtlicher, theilweise sehr intelligenter Theil von Lehrern eine Zurückstellung erfährt, die ohne Frage in mannigfacher Beziehung nachtheilig ist. Es haben bereits Vorstellungen stattgefunden und der Antrag: sämmtliche Lehrer einer Schule zu den Sitzungen zu berufen, ihnen berathende Stimmen zu gestatten und bei wirklichen Abstimmungen die Mehrheit der anwesenden Lehrer für die der Schule zugestandene eine Stimme gelten zu lassen, scheint uns praktisch und zweckmäßig genug und das Geeignetste zu treffen, um Aussicht auf Berücksichtigung zu haben.

Die Verlegung des evangelischen Seminars von Carlsruhe nach Durlach, Einführung eines dreijährigen Curses an den drei Landesseminarien ist nunmehr zur Gewißheit geworden, indem die großherzogliche Regierung die nöthigen Gelder zu den genannten Zwecken bereits in das Budget pro 1865—1866 aufgenommen und der ständischen Genehmigung, welche nicht ausbleibt, unterbreitet hat. Gründe für die Verlegung des Seminars anzugeben, hat der Minister trotz eingereichter Suppliken für Belassung nicht für nöthig gehalten. Der evangelische Lehrerstand und ein gut Theil der öffentlichen Meinung sind auf diese Weise in unserem constitutionellen Staate, der vorzugsweise den Ruhm dieser Benennung trägt, unbeachtet geblieben. Unser trefflicher Direktor Stern schloß am Ende des verflossenen Schuljahres seine Wirksamkeit am Carlsruher Seminar, dessen Begründer und langjähriger Leiter er war. An seine Stelle tritt Kreisschulrath Leutz von Heidelberg, dessen Ernennung im Allgemeinen mit Befriedigung aufgenommen worden sein soll. Ueber die Einrichtung und den Lehrplan unserer Seminarien für die Folgen ist noch nichts Weiteres bekannt. Gottes Segen ruhe auf diesen Anstalten.

In der II. badischen Kammer hat sich eine sogenannte „Fortschrittsparthei" gebildet, welche in den Reformfragen noch rascher und weiter gehen will, als unsere fortschrittliche Regierung, so im Besondern auch in der Schulfrage, bei welcher es auf die gänzliche Loslösung der Schule von der Kirche abgesehen ist. Die Verhandlungen über das neue Schulgesetz werden über die Absichten dieser Parthei, welche auch im Volke viele Freunde hat, erst das rechte Licht verbreiten. Die großherzogliche Regierung scheint in mancher Beziehung bedachtsamer und nachgiebiger handeln zu wollen.

— — 14. April. Seine Kön. Hoheit der Großherzog haben gnädigst geruht, dem großh. sächs. Schulrath und Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität Jena, Dr. Karl Volkmar Stoy, unter Verleihung des Titels Professor den Lehrstuhl der Pädagogik an der Universität Heidelberg zu übertragen. Hiervon machen wir einstweilen unter Hinweisung auf pag. 257, 268—278, — Dörpfeld, die freie Schulgemeinde — Mittheilung, um in Kürze des Nähern hierauf zurückzukommen.

Aus Baden. (Freiwillige Unterstützungskassen für Volksschullehrer: Friedrichsstiftung, Pestalozzi-Verein.) Wir haben im vorigen Jahre über den Pestalozzi-Verein bad. Lehrer einen kurzen Bericht hinsichtlich dessen Stand und Entwicklung erstattet; es dürfte nicht ungeeignet sein, der Thätigkeit desselben auch diesmal zu gedenken. Zuerst wollen wir aber nicht unterlassen zu erwähnen, daß außer dieser, vorzüglich von Lehrern gegründeten Sterbekasse, noch eine Unterstützungskasse, die sog. „Friedrichsstiftung", zur „Unterstützung bedrängter bad. Volks- und Religionsschullehrer" besteht, welche ihre Gründung den Israeliten des Großherzogthums verdankt, „zum Andenken an die ihnen durch Gesetz vom 4. October 1862 bewilligte bürgerliche Gleichstellung." Die Stiftungssumme beträgt ungefähr 23,000 Florin (13,142 Thlr. 25 Sgr.).

Zu Mitgliedern des Stiftungsrathes dieser Stiftung sind mit Erlaß Großh. Min. d. Innern vom 26. Novbr. 1863 Nr. 12, 761 die Großh. Oberschulräthe Gruber, Pflüger und Armbruster, sowie die Großh. Oberräthe (der Israeliten) Dr. Kusel und Altmann ernannt worden.

Digitized by Google

Aus dieser Stiftung werden alljährlich — erstmahls 1864 — statutenmäßige Gaben von wenigstens 20 Fl. (11$^3/_7$ Thlr.) bis höchstens 40 Fl. (22$^6/_7$ Thlr.) im Gesammtbetrage von etwa 500 Fl. (285$^5/_7$ Thlr.) an „würdige und bedürftige" Bewerber aus dem Lehrerstande aller Confessionen ertheilt. —

Der Pestalozzi-Verein erfreut sich seit einigen Jahren eines steten Wachsthums. Am 4. Oktober 1865 hielt derselbe seine jährliche Generalversammlung, auf welcher der Rechenschaftsbericht pro 12. Januar 1864/65, sowie der Bericht der Prüfungs- (Revisions-) Commission mitgetheilt, das Büreau-Aversum der Centralverwaltung (von bisher 10 Fl. [5$^5/_7$ Thlr.] auf 15 Fl. [8$^4/_7$ Thlr.]) erhöht und ein Antrag hinsichtlich der Gesundheitszeugnisse, bezw. über deren Eigenschaften zur Gültigkeit eingebracht wurde. (Solche soll in Zukunft nur, wenn die Zeugnisse von einem Staatsarzte und dessen Amtssiegel beglaubigt sind, als vorhanden betrachtet werden.)

Die Zahl der Mitglieder pro 1864/65 ist 841 (darunter im genannten Rechnungsjahr aufgenommen 73) gestorben sind 12 Mitglieder, ausgetreten 1, verblieben 828; voriges Jahr waren es 768, mithin hat der Verein eine Vermehrung von 60 Mitgliedern.

Zu einer Zahl von nahezu 2500 bad. Volksschullehrern steht die Mitgliederzahl des Pestalozzi-Vereins noch lange nicht im rechten Verhältniß!

Das Vereins-Vermögen hat sich in dem abgelaufenen Rechnungsjahr um 3106 Fl. 50 Kr. (1775$^1/_3$ Thlr.) vermehrt und beträgt 23,257 Fl. 29 Kr. (13,290 Thlr.) gegen 20,150 Fl. 39 Kr. (11,514 Thlr. 20 Sgr.) im vorigen Jahre.

Seit Gründung des Vereins (1846) starben 167 Mitglieder und wurden an deren Erben 26,800 Fl. (15,314 Thlr. 8$^1/_2$ Sgr.) Beneficien bezahlt. Die 12 im Laufe des Rechnungsjahres Verstorbenen hatten ein Durchschnittsalter von 50/1 Jahren.

Durch den Ertrag der im Jahr 1863 zu Gunsten des Vereins veranstalteten Lotterie (Ev. Schulblatt 5, pag. 153) ist nun das Vereinsvermögen mit dem Vermögensstand der laufenden Rechnung zu einem Gesammtbetrage von 44,456 Fl. 51 Kr. (25,403 Thlr. 28 Sgr.) angewachsen.

Wir schließen abermals mit dem Wunsche, daß es uns in Baden noch vergönnt werden möge, uns nicht nur des erfreulichen Bemühens um die leibliche Nothdurft der Hinterlassenen bad. Schullehrer zu erfreuen, sondern daß die Generalversammlungen uns auch Gelegenheit bieten möchten, uns durch die Sorgfalt zu beruhigen, die man durch gemeinschaftliches Zusammenwirken dem geistigen Wohle der Erziehung armer Lehrer-Waisen widmet. Gott walte es!

Aus Hessen-Darmstadt. Es war mein fester Plan, der diesmaligen Entlassungsprüfung des ev. Schullehrer-Seminars zu Friedberg von Anfang bis zu Ende beizuwohnen, um Ihnen einen ausführlichen Bericht über den Inhalt und das Resultat derselben mittheilen zu können, da ich glaube, daß solche Berichte, wenn sie sorgfältig abgefaßt und unparteiisch gehalten sind, einen tiefen Blick in das Schulwesen eines Landes gewähren. Wo die Seminarbildung eine tüchtige ist und wo die Regierung derselben thätige Aufmerksamkeit widmet, da darf man vermuthen, daß überhaupt das Volksschulwesen nicht stiefmütterlich behandelt wird. Leider wurde ich an der Ausführung meines Planes gehindert, und ich konnte nur bei der Prüfung in einzelnen Disciplinen zugegen sein; aber auch diese sporadische Theilnahme überzeugte mich, daß das hess. Schulwesen den Tadel, den man bisweilen gegen dasselbe erhebt, nicht verdient. Der Unterricht in Friedberg ist theoretisch und praktisch; man sieht es, daß man die Seminaristen geistig anregen und nicht zu bloßen Lehrmaschinen erziehen will, und doch versteigt man sich nicht auf eine ideale oder luftige Höhe, von wo aus das Herabsteigen zur nackten Wirklichkeit und zu den Bedürfnissen des Volkes schwieriger ist. Dieses habe ich namentlich bei der Prüfung in der Geometrie und den Naturwissenschaften wahrgenommen, soweit ich zuhören konnte. Nur bei einem Gegenstand konnte ich dem ganzen Gange der Prüfung folgen, dem ich bis zum Schlusse zuhören konnte, und dieser Umstand veranlaßt mich, Ihnen ein kurzes

Digitized by Google

Referat zu liefern, da sich hieraus ergeben wird, in welchem Geiste unsere Seminaristen herangebildet werden.

Direktor Steinberger wurde von der Prüfungscommission aufgefordert, aus dem Gebiete der Pädagogik die Volksschule zum Gegenstande der Prüfung zu machen. Er ging von dem Allgemeinen, dem Begriffe „erziehen" im Gegensatz zu „aufziehen" aus, und ließ sich genauer entwickeln, warum der Mensch und nur der Mensch erziehungsfähig und erziehungsbedürftig sei, und welches Ziel der Erzieher anzustreben habe. Der Mensch habe eine zwiefache Stellung und somit auch eine zwiefache Aufgabe zu erfüllen. Er sei Selbstzweck und müsse daher auf die höchst mögliche Stufe geistlicher und weltlicher Vollendung gebracht werden, aber er nehme auch als Individuum eine bestimmte Stellung auf Erden im Organismus des Ganzen ein; es gebe verschiedene Stände und Berufsarten, für welche eine verschiedene Ausbildung erforderlich sei. Daher gäbe es verschiedene Schulgattungen. Im Allgemeinen könne man die Menschen eintheilen in solche, die mit dem Geiste und solche, die mit der Körperkraft arbeiten. Für die ersteren wären die gelehrten Schulen, Gymnasien ꝛc., für letztere, welche die größere Masse des Volkes bildeten, die Schulen, die man gerade um dieses Umstandes willen Volksschulen genannt habe. Neuerdings seien die arbeitgebenden Personen zu besonderer Bedeutung gelangt und für sie habe man die Realschulen errichtet. Die Volksschulen seien keine eigentlichen Berufsschulen, da sie nur allgemeine Menschenbildung gewähren sollten. Diese sei aber ohne Religion nicht möglich oder wenigstens überaus unsicher, daher müßte die Volksschule auch einen religiösen Charakter haben. Das Erziehungsrecht und die Erziehungspflicht gehörten ursprünglich der Famlie, resp. den Eltern zu. Diese wären an und für sich auch insbesondere wegen ihrer hingebenden, aufopfernden Liebe zu den Kindern die geeignetsten Personen für eine gedeibliche Erziehung. Aber es fehlte den Eltern meistens an Zeit und nicht minder an den erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, namentlich die Kinder zu unterrichten. Deshalb sei es eigentlich die naturgemäßeste Entstehung der Schulen, daß sich mehrere Eltern zusammen vereinigten und einen gemeinschaftlichen Lehrer annähmen. In Wirklichkeit habe sich die Sache allerdings etwas anders gestaltet, da die Volksschulen nicht von den Eltern, sondern meistens von der Kirche ausgegangen seien. Doch wie dem auch wäre, der Lehrer dürfe es nie vergessen, daß er eigentlich Stellvertreter der Eltern sei; er müsse das Vertrauen und die Liebe der Eltern sich zu erwerben und zu erhalten suchen. An die Stelle der einzelnen Eltern trete die Gesammtheit derselben, die Gemeinde. Diese habe für den Unterhalt des Lehrers und für alle Schulbedürfnisse zu sorgen. Die Besoldung müsse hinreichend und den Verhältnissen und Ansprüchen der Zeit entsprechend sein, höher in Städten als auf dem Lande. Auch für den Ruhegehalt der pensionirten Lehrer habe die Gemeinde zu sorgen. Naturgemäß müßten der Gemeinde auch bedeutende Rechte in Beziehung auf die Schule gegeben sein. Man verbanne das Wesen der Schule gänzlich, wenn man sie in reine Staatsanstalten verwandeln wolle. Der Lehrer müsse bei der Einrichtung der Schule der Aufstellung des Lectionsplanes, sowohl was Ziel, als auch Inhalt betrifft, die Verhältnisse und Bedürfnisse der Gemeinde besonders ins Auge fassen und wo möglich berücksichtigen; er solle zwar keineswegs die verkehrten, egoistischen Ansichten und Wünsche der Eltern sich in seinem Verfahren bestimmen lassen; aber er müsse mit Vorsicht und Schonung zu Werke gehen und dem Besseren zustreben. Niemals dürften gegen den Willen der Gemeinden die Confessionsschulen in Communalschulen verwandelt werden. Auch zu dem Staate ständen die Schulen in naher Beziehung. Der Staat müsse in seinem Interesse ein minimum von Bildung von allen seinen Unterthanen verlangen. Er müsse die allgemeinen Verfügungen über das Schulwesen erlassen, für die Ausbildung der künftigen Lehrer sorgen, arme Gemeinden in Beziehung auf die Bestreitung aller Schulbedürfnisse unterstützen, ein minimum für die Volksbildung festsetzen und Gelegenheit geben, darauf weiter zu bauen. Schulzwang sei den egoistischen beschränkten Bestrebungen und den verkehrten Ansichten, oft auch den Pflichtverletzungen der Eltern gegenüber nothwendig. Der Staat sei Obervormund der Unmündigen; auch liege es in seinem eigenen Interesse, daß die Volksbildung den

Digitized by Google

Forderungen und Bedürfnissen der Zeit gemäß vorwärts schreite. Unser Vaterland Hessen brauche eine Vergleichung mit anderen deutschen Staaten nicht zu scheuen. Man dürfe vielmehr behaupten, daß dasselbe seit der Reformation in Beziehung auf die Volksschule andern vorangegangen sei. Auch andere Länder, in denen der Schulzwang nicht stattfinde, wie Frankreich und England, müßten das Uebergewicht des deutschen Schulwesens anerkennen. Auch die Kirche habe ein historisches und sachliches Recht, daß ihr Einfluß auf die Volksschule nicht beseitigt werde. Von der Kirche sei die erste Anregung zu Volksschulen ausgegangen. Auch im Mittelalter habe wenigstens theilweise die Kirche mehr für die Volkserziehung gethan als man mitunter glauben wolle. Namentlich hätten die Reformatoren dem Volksschulwesen ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Und so sei überhaupt die evangelische Kirche fast allenthalben der katholischen vorangegangen. Die Kirche könne und müsse verlangen, daß die Kinder, welche ihr schon durch die Taufe übergeben worden seien, ihr nicht durch die Schuld der Schule entfremdet würden, daß vielmehr Unterricht und Erziehung in ihrem Geiste erfolge.

Man könnte es vielleicht tadeln, daß den Seminaristen, die doch noch nicht im Stande wären, über dergleichen Fragen durch selbständiges Urtheil zu entscheiden, solche Ansichten gleichsam aufoktroyirt würden, aber wir halten eine rein objektive Behandlung dieser brennenden Fragen in der Volksschulkunde für rein unmöglich, und der Lehrer, der ein Herz für die Sache hat, kann nicht farblos Gründe und Gegengründe einander gegenüberstellen. Niemand wird aber behaupten dürfen, daß die ausgesprochenen Ansichten einseitig und befangen seien. Wir wollen in Hessen vorwärts, aber unter Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse, und wir dürfen uns rühmen, daß die Nothstände, über die man anderwärts klagt, theilweise bei uns nicht vorkommen. Es bleibt nicht leicht ein bildungsfähiges Kind so ganz und gar ohne Unterricht, daß es nicht lesen und schreiben lernte. Strafbare Schulversäumnisse kommen in den meisten Schulen wenige vor und es hat sich in diesem Punkte durch den gestiegenen Wohlstand ungemein gebessert. Gegen die säumigen Eltern wird consequent eingeschritten. Die Confirmation, womit die Entlassung aus der Schule verbunden ist, geschieht fast nie unter dem 14. Jahre, wenigstens ist unser Oberconsistorium, das wegen des zur Confirmation fehlenden Alters zu dispensiren hat, außerordentlich strenge.

Die Regulirung der Lehrerbesoldungen ist nunmehr wohl in den meisten Orten erfolgt, mitunter zur Unzufriedenheit der Gemeinden. Es wollte vielen derselben nicht in den Sinn, daß sie die Besoldung auf 300 Fl. erhöhen sollten, namentlich suchten sie die Naturalbesoldungstheile, wo diese höher als der Ansatz waren, zu beseitigen. Die Lehrer haben, so weit mir bekannt worden ist, hierbei genügenden Schutz bei der Verwaltungsbehörde gefunden.

Auch für die blödsinnigen Kinder soll durch eine, vielleicht durch zwei Anstalten, gesorgt werden. Es hat nämlich vor einiger Zeit Mitprediger Engel zu Erbach eine Aufforderung zur Gründung einer solchen, welche Beifall und Anklang fand, erlassen. Bald aber zeigte es sich, daß er gesonnen sei, dieser Anstalt ein streng lutherisches Gepräge zu geben, daher entschied sich ein in Darmstadt zusammengetretenes Comitee für die Gründung einer andern Anstalt, in welcher die Confession in den Hintergrund treten und nur bei dem Unterricht der Religion für solche Kinder, die dazu fähig wären, berücksichtigt werden solle. Wir glauben, daß die letztgenannte Anstalt am ersten reüssiren wird, da die öffentliche Meinung sich dafür ausspricht, daß bei blödsinnigen Kindern der confessionelle Unterschied keine Berücksichtigung finden könne. Die Prinzessin Alice, Gemahlin des Prinzen Ludwig, hat das Protektorat übernommen.

Für verwahrloste evang. Kinder bestehen drei Anstalten in unserem Lande, zu Arnsburg in Oberhessen, Hübnlein in Starkenburg und Lugenhain in Rheinhessen. Neuerdings wendet sich die Volksgunst von diesen Anstalten immer mehr ab; namentlich klagt Arnsburg über Verminderung der Beiträge und der Anmeldung neuer Zöglinge. Letzteres wäre ein günstiges Zeugniß für unsere socialen und sittlichen Verhältnisse, wenn wir solches nicht aus dem vorher erwähnten Umstand her-

Digitized by Google

leiten müßten. Neben diesen Anstalten besteht schon seit mehreren Jahren im Kreise Biedenkopf ein Erziehungsverein, welcher verwahrloste Kinder in geeigneten Familien unterzubringen sucht. Derselbe hat bis jetzt im Segen gewirkt und im Kreise Friedberg Nachahmung gefunden. Hier aber fehlen die Kinder, für deren Erziehung Mittel hinlänglich vorhanden sind. Gerade die Eltern, die am meisten die Erziehung vernachlässigen, wollen ihre Kinder nicht hergeben, da sie solche zum Betteln verwenden. Daraus mag es auch zu erklären sein, daß in andern Kreisen die Summe, welche der sogenannte Mathildenverein (zur Ehre unserer verstorbenen Großherzogin gestiftet) bewilligt hat, nicht zur Verwendung gekommen sind. Uebrigens ist diese Thatsache immer beachtenswerth und eine Hinweisung darauf, daß die sittlichen Zustände bei uns nicht allzusehr im Argen liegen. Doch bedauern wir, daß die Anstalten weniger Theilnahme finden; sie scheinen uns neben den erwähnten Vereinen ein Bedürfniß. Für manche Kinder läßt sich keine Familie finden, die geneigt und geeignet wäre, deren Heilung zu übernehmen.

Hamburg. (Fortsetzung.) Die Befreiungskriege hatten in ganz Deutschland eine heilige Begeisterung für die höchsten Interessen der Menschheit gewirkt. Ein Völkerfrühling, wie noch keiner in der Weltgeschichte dagewesen, war über das befreite Europa aufgegangen, und da man eingesehen, daß zur Verhütung einer ähnlichen Schmach, wie der Deutsche sie so eben erst nach blutigem Ringen von seinen Schultern abgeschüttelt hatte, es durchaus nothwendig sei, den Keim des Glaubens, der Gottesfurcht und der Vaterlandsliebe schon in des Kindes Brust zu pflanzen, damit ein wahrhaft frommes, sittliches und tüchtiges Geschlecht in den Deutschen Gauen erblühen möge, so gewann auch das Schulwesen nach Innen und Außen fast überall eine höhere Bedeutung. Eine größere Theilnahme wurde ihm von allen Seiten zugewandt, und selbst hier in Hamburg wurde das bisherige Dunkel von einigen Lichtstrahlen erhellt. — Die äußere Stellung der Schule und ihrer Lehrer blieb freilich so ziemlich dieselbe. Auf eine Hülfe von Seiten des Staats, auf einen klingenden Lohn seiner Bemühungen, auf ein sorgenloses Alter durfte der gewissenhafte Schulmann auch noch jetzt nicht rechnen; vielmehr waren es oft gerade die untauglichsten Subjekte, welche den meisten Zulauf hatten, da sie die Kunst verstanden, auf eine dumm-dreiste und oft recht unedle Weise ihren Collegen die Schüler wegzucapern, weßhalb sie von diesen auch mit dem Spottnamen „Corsaren" beehrt wurden.*) Gegen die Ansprüche und Ungerechtigkeiten unvernünftiger Eltern gab es keinen Schutz; denn die Geistlichen, deren Aufsicht nur wenig mehr als nominell war, hatten zwar oft den Willen, doch nicht die Macht, ihren Lehrern zu helfen; wohl aber mußten diese mitunter Befehle (und gewiß sehr nöthige) abseiten der Polizei entgegennehmen (z. B. das Verbot, ein sogenanntes Schulgrün zu halten u. s. w.) oder sich vermeintlicher Uebergriffe wegen vor deren Forum rechtfertigen. Deßungeachtet dämmerte doch jetzt mehr als früher in vielen Lehrern das Bewußtsein auf, er habe nach einem höheren Ziele als dem Beifalle der Welt oder einem vergänglichen Lebensgenuß zu streben. Der Beruf des Lehrers wurde nicht von Allen mehr als eine Milchkuh angesehen, die ihn (freilich sehr dürftig) mit Butter versorgen mußte; man erkannte dagegen mehr als je die Verpflichtung, mit aller uns inne-

*) Wer von der trüben kümmerlichen Lage, worin sich die niederen Volksschullehrer Hamburgs in der genannten Zeit und theilweise auch noch später befanden, so wie von den mancherlei Kunstgriffen, zu denen sie greifen mußten, um nur ihr Leben zu fristen, einen Begriff haben will, der lese die freilich etwas confus und schwerfällig, aber doch nicht ohne Humor geschriebene Broschüre: „Harmlose Darstellung einer 36jährigen Berufswirksamkeit und dabei gemachter Erfahrungen", von Armbrecht, Schulmeister. Hamburg, in Commission bei Nolte, 1862. Die sonderbare Schrift ist freilich aus einer hypochondrischen Stimmung hervorgegangen, und legt eben nicht das beste Zeugniß für die Bildungsstufe ab, auf welche der Vers. (ein übrigens treuer und gewissenhafter Lehrer) sich mit großer Mühe emporgearbeitet; doch giebt sie immerhin ein gutes, wenn auch stark carrikirtes Bild der früheren Zustände, welche selbst zu Armbrechts Zeiten noch in einzelnen, obwohl ganz seltenen Erscheinungen hervortraten.

Digitized by Google

wohnenden Kraft an der eigenen Geistesbildung zu arbeiten, und das eigene Ich in Zucht zu nehmen, um auf die kommenden Geschlechter heilsam einwirken zu können, wozu der Lehrer Hamburgs freilich auch noch durch die Sorge für sein eigenes Wohl getrieben ward, da der dauernde Flor einer Schule doch immer von der Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit des Lehrers, sowie von seinen Leistungen abhing. Der schon früher genannte Lehrerverein trug zur Erwerbung dieses besseren Sinnes nicht am Wenigsten bei, denn in allen Stürmen der Zeit hatte er sich erhalten, und bot dem Schulmanne durch seine Zusammenkünfte, seine Bibliothek ꝛc. der Mittel mancherlei, sich immer weiter auszubilden, eine Gelegenheit, die auch besser als früher benutzt ward, denn hatte doch auch die „Gesellschaft" mit der Wiedererlangung von Hamburgs Selbstständigkeit einen neuen Aufschwung genommen. Immer mehr Mitglieder, darunter einige recht frische jugendliche Kräfte, hatten sich ihr angeschlossen, und die theilnehmende Unterstützung gutgesinnter Mitbürger wurde ihr in einem größeren Maße zugewandt.

Sehen wir uns nun in den Schulen Hamburgs, wie sie nach den Befreiungskriegen bis zum Anfange der Dreißiger Jahren sich gestalteten, etwas näher um, so ist ein Fortschritt unverkennbar, wenn wir auch zugeben müssen, daß dieser Fortschritt in jeder Hinsicht ein sehr gemäßigter war. Wir wollens nicht eben tadeln, daß die Zucht in den meisten niedern Volksschulen noch eine recht harte blieb; denn die damalige Jugend, in einer wüsten unruhvollen Zeit oft ohne Erziehung und Unterricht aufgewachsen, war leider roh genug und konnte in jeder Hinsicht als verwildert angesehen werden, da die niederen Stände durch die jahrelange Einquartierung und besonders durch die einträgliche Schmuggelei während der Fremdherrschaft und die sonst so nahrungslose Zeit verdorben und demoralisirt war. Die kleinlichen, oft lächerlichen Mittel, welche man statt des Bakels oder neben demselben einführte, um den Ehrgeiz der Kinder unnatürlich aufzustacheln, waren ungleich schädlicher; auch wollen wir es gern entschuldigen, daß die vorhin genannten Mittel, die kärglichen Einnahmen zu verbessern, bei manchen Lehrern noch im schönsten Flor standen; weniger aber, daß mit dem Schreiben der Weihnachts- und Neujahrswünsche, den Weihnachtsarbeiten für die Eltern, namentlich in Mädchenschulen, ein wahrer Unfug getrieben ward; denn da an diese für die Eltern bestimmten recht hübschen Geschenke die Kinder oft kaum eine Hand gelegt hatten, so wurde dadurch den Eltern Sand in die Augen gestreut; die Kinder selbst aber von vornherein zur Lüge und Heuchelei verführt, falls sie, was wohl oft der Fall war, sich nicht wirklich einbildeten, die schönen Zeichnungen, Stickereien selbst zu Stande gebracht zu haben, und dadurch in den jetzt so häufigen Irrthum geriethen, sich unbewußt ein fremdes Verdienst als das ihrige anzueignen. Davon abgesehen läßt es sich nicht leugnen, daß es in dieser Periode mit dem Schul- und Erziehungswesen langsam voran ging, und daß wenigstens der Unterricht schon besser geworden. In manchen Schulen hatte man bereits den schüchternen Versuch gemacht, das alte geisttödtende Buchstabiren mit der Lautirmethode zu vertauschen, der singende eintönige Schulton beim Lesen verschwand immer mehr; an die Stelle der zwar festen, aber steifen, schnörkelhaften Handschrift traten allmählig freiere, selbst elegante, obgleich einfache Schriftzüge. Einen fehlerfreien, gut stylisirten Brief lernte man freilich nur in den höheren Schulen schreiben, und wenn die Kinder beim Lesen der oft recht schwierigen Aufgaben im kaufmännischen Rechnen auch keine Anleitung empfingen, Grund und Zusammenhang der Lösung einzusehen, und solche viel zu umständlich und schwerfällig handhabten, so erlangten sie doch eine solche mechanische Fertigkeit, daß sie nach beendeter Schulzeit zu Lehrlingen auf hiesigen Comptoiren sehr gern genommen wurden, und sich in das abgekürzte schnelle Rechnen, wie es bei den Kaufleuten gebräuchlich ist, sehr leicht hineinfanden. Daß in diesen beiden Fächern sowohl Lehrer (d. h. einheimische) als Schüler auch jetzt noch mehr leisten als anderswo, läßt sich wohl ohne Anmaßung behaupten und erklärt sich aus den Ansprüchen, welche eine große Welt- und Handelsstadt an die Schule zu machen pflegt. Weniger genügte diesen Ansprüchen der geographische

Digitized by Google

Unterricht, welcher meistens noch ohne Karten ertheilt ward, und wie der geschichtliche oft nur in einem Diktiren von Namen und Zahlen bestand; aber auch für diese Lehrdisciplin dämmerte durch die Bemühungen des Privatlehrers Lohse*) ein neuer Tag herauf; denn seine auf Anschauung basirte Methode, welche mit Ausschließung alles Unwesentlichen durch Globen und Karten ohne Namen dem Kinde ein klares deutliches Bild der ganzen Erde und ihrer einzelnen Länder einprägt, hat zuerst und zumeist dazu beigetragen, auch diesen Unterrichtszweig zu heben und nutzbringend zu machen. Von Naturkunde u. s. w. war in den damaligen Schulen nur selten oder nie die Rede.

Am schlimmsten stand es mit dem Religionsunterricht. Von dem bloßen Einüben und Auswendiglernen der Katechismusstücke, Bibelsprüche und Gesänge war man freilich zurückgekommen. **) Man hatte sich mit einer Art von Wuth auf das Katechisiren geworfen; da aber fast kein Lehrer Hamburgs Gelegenheit gehabt hatte, es auf einem Seminar zu erlernen, und den meisten der zu diesem Unterricht so nothwendige Takt und das Verständniß religiöser Dinge überhaupt fehlte, so begnügte man sich anfänglich, die Katechisationen von Dolz, Gräfe, Dinter u. s. w. wörtlich abzulesen; denn selten wurde anders als mit dem Buche in der Hand unterrichtet. Besonders Dinter war in den zwanziger Jahren das A und O aller Schulmeister, und wollen wir es dankbar anerkennen, daß dieser hochverdiente Mann der Lehrer viele in formeller Hinsicht auf den rechten Weg geführt hat, daß Geist und Gemüth durch seine Art die biblischen Wahrheiten zu behandeln, in den früher so dürren todten Unterricht hineingekommen, und daß dies Alles noch ungleich mehr geschehen wäre, wenn man ihm weniger sklavisch nachgeahmt, und wenn auf die meisten der damaligen Lehrer nicht das Wort in Schillers Wallenstein seine Anwendung gefunden hätte: „Wie er räuspert und wie er spuckt, das habt ihr ihm glücklich abgeguckt; aber seine Genie" u. s. w. Endlich wäre es schon der Anerkennung werth gewesen, wenn man die christlichen Wahrheiten noch überall mit solcher Schonung und Pietät behandelt hätte, wie dieser Mann, den man früher viel zu hoch gestellt hat, und über den man jetzt mit viel zu großer Geringschätzung hinweg sieht; aber die rationelle Ansicht, welche bei aller Behutsamkeit in seinen Schriften überall durchschimmert, gab vielen Lehrern Hamburgs die scheinbare Berechtigung, noch einige Schritte weiter zu gehen, und mit seinen Ansichten hervorzutreten, in welchen sie schon lange befangen waren. Bei diesem Gegenstand müssen wir etwas länger verweilen, da er uns den Geist der hamburg. Schulen in damaliger Zeit erkennen lernt, der einem noch schlimmeren vorangehen sollte.

Die Befreiungskriege von 1813/15, die großen Thaten Gottes, von denen wir Zeugen gewesen, hatten in ganz Deutschland zur Erweckung des religiösen Lebens am meisten beigetragen. Die Drangsale, welche der endlichen Erlösung vorangingen, hatten uns den Abgrund erkennen lassen, an den wir durch stolze Selbstgerechtigkeit und Gottentfremdung gelangt waren, und erst aus gewaltigem Ringen um die höchsten Güter der Menschheit, erst aus Strömen von Blut und gewaltigen Menschenopfern war der Glaube an den lebendigen, in der Bibel geoffenbarten Gott, dessen Stimme wir im Donner der Geschütze gehört und dessen helfende Hand wir im Gewühle der Schlacht erkannt hatten, aufs neue geboren worden. Auf den Kanzeln und den Stühlen der Wissenschaft wurde das verkannte biblische Christenthum aufs neue verkündet, und das lang unter den Scheffel gestellt gewesene Licht des Evangeliums sollte nun abermals in die Nacht der Sünde und Unwissenheit seinen hellen Schein werfen. Aber in die engen dunklen Schulstuben fand es schwerer seinen Weg, als irgendwo. Die Lehrer damaliger Zeit waren freilich noch so ziemlich gewohnt, in

*) Die geographischen Jahrbücher und Anschauungsmittel dieses verdienten Mannes sind auch wohl auswärtigen Lehrern bekannt genug.

**) Luthers Katechismus war ohnehin schon längst bei Seite gelegt; selbst das vom Hamb. Ministerio eingeführte Lesebuch enthielt ihn nur als Anhang, der fast nie benutzt ward, und Verf. dieses ist als Knabe viele Jahre lang (von einem Prediger) nach einem Lehrbuche unterrichtet worden, in welchem von demselben gar keine Rede war. Luthers Meisterwerk blieb ihm daher völlig unbekannt, und höchstens hörte er von diesem Büchlein als von einem längst antiquirten „alten Tröster" reden.

Digitized by Google

die Fußstapfen der Geistlichen zu treten, von denen sie sich noch nicht für emancipirt hielten, aber die Schule hielte folgte der Kirche stets sehr langsam nach, und wie daher der vulgaire Rationalismus, welcher am Ende des 18. Jahrhunderts sich auf den Kanzeln breit machte, bei den alten orthodoxen Schullehrern auch nur langsam Eingang gefunden hatte, so konnte auch die Predigt des neu erweckten Evangeliums sich nur langsam Bahn brechen bei etwas zähen und störrigen Leuten, welche im Rationalismus ergraut waren, und als alte Schulmeister mit den Erscheinungen der Welt nur selten vertraut wurden. Für Hamburg kamen einige Umstände hinzu, welche der Erweckung christlicher Erkenntniß noch besonders hinderlich waren. Zunächst der, daß wir in einer großen Welt- und Handelsstadt lebten, wo materielle Interessen stets vorherrschend waren, weßhalb man sich um das, was auf kirchlichem Gebiete vorging, wenig zu kümmern pflegte, und der durch diesen Materialismus genährte Geist, wie er sich im Hause bemerkbar machte, auch auf die Schule seinen Einfluß übte; dann aber auch der Umstand, daß die jüngeren Prediger, welche hier die evangelische Wahrheit verkündeten, sich der Schule ziemlich fern hielten. Hätten sie sich mehr herbei gelassen, die Versammlungen des Lehrer-Vereins zu besuchen, eine strengere Aufsicht über die Schulen zu führen, die Irrthümer, in welchen selbst redlich gesinnte Lehrer durch ihre Erziehung befangen waren, liebreich aufzuklären und ihnen den rechten Weg zu zeigen, so würde der Unglaube sich unsrer Schulen nimmer in solchem Grade bemächtigt haben, als es nachher wirklich geschah. Unglücklicherweise gehörten aber die Geistlichen, welche sich derzeit für das Schulwesen am meisten interessirten, sich der Lehrer annahmen und einen vorwiegenden Einfluß auf sie übten, ihrer Mehrzahl nach noch der alten Schule an, die übrigen kümmerten sich, wie gesagt, um die Schule wenig oder gar nicht, und das ist in der That die größte Schuld, welche die Kirche gegen die Schule auf dem Gewissen hat und die sich später so bitter an ihr gerächt hat. Unter solchen Umständen war es nicht zu verwundern, daß einige Lehrer schon recht keck mit ihren negirenden Ansichten hervortraten, und in Vorträgen, welche sie in den Versammlungen des Lehrer-Vereins zu halten hatten, sich mit bunten Federn aus den „Wolfenbüttler Fragmenten" oder andern längst widerlegten Schriften schmückten, die sie nun als nagelneue Weisheit zu Markte brachten, und dann mit großer Dreistigkeit alle biblischen Wunder wegleugneten oder auf eine abgeschmackte natürliche Weise so gut wie möglich zu erklären suchten. So weit gingen freilich nur wenige; die meisten waren blinde Nachfolger Dinters, accommodirten ihre ungläubigen Ansichten mit den Wahrheiten der Bibel so gut es eben gehen wollte, und hüteten sich wohl, für ihren Unglauben Propaganda zu machen. Die wenigen, sehr wenigen Lehrer, welche schon damals mit dem alten Rationalismus gebrochen hatten, wurden freilich als Mystiker, Mucker und Finsterlinge angesehen (denn so nannte man jeden, der noch das biblische Christenthum zu bekennen wagte); aber man vertrug sich im Ganzen doch recht gut mit ihnen, ließ sie ohne Verfolgung ihres Weges ruhig weiter ziehen, und lehrte nach wie vor eine nüchterne Moral, so gut oder schlecht man es eben im Stande war. *)

Daß in den Schulen der so eben geschilderten Periode (1815/30) im Allgemeinen kein christlicher Geist herrschen konnte, war Selbstverstand; aber es war doch jedenfalls ein religiös-sittlicher. Wenn man auch die Wunder der Bibel auf sich beruhen und die Grundwahrheiten des Christenthums in den Hintergrund treten ließ, so ward den Kindern vor der Person des Herrn und vor der h. Schrift in den meisten Schulen noch immer einige Achtung eingeflößt. Den Religionsunterricht, wenn auch oft nicht viel mehr als reine Sittenlehre, sah man fast überall noch als die wichtigste Lehrdisciplin an, den sich kein Lehrer hätte nehmen lassen, und das schwache Band, welches Schule und Kirche verkürzte, hielt man noch für unzerreißbar. Bald aber sollte es ganz anders, in mancher Hinsicht besser, in mancher hingegen noch viel schlimmer kommen.

*) Im Allgemeinen hielt man damals noch den Grundsatz fest, daß der Lehrer sich seiner höheren aufgeklärten Weisheit allein freuen müsse, daß diese aber nicht für die Kinder und den sogenannten „gemeinen Mann" tauge, dahingegen man jetzt durch Tagesblätter u. s. w. auch das Volk aufzuklären, d. h. für den Unglauben zu gewinnen sucht.

Digitized by Google

Bücherschau.

Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Von Chr. Heinr. Zeller. — 2 Bände. Vierte durchgesehene Auflage. Basel, C. Detloff. 1865.

Dieses alte, köstliche Schatzkästlein wahrer Schulmeisterweisheit ist 1827 zuerst erschienen, also durch eine fast vierzigjährige Wirksamkeit bewährt. Eine Einleitung gibt einen Ueberblick über das Wesen der Erziehung im allgemeinen und im kurzen Umrisse die Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens. Der erste Theil handelt dann von den Schulen, resp. Volksschulen überhaupt, von ihrem Zweck, von ihrem Verfall und ihrer Verbesserung, ferner von der Einrichtung der Schulhäuser, Schulzimmer, von der Schulordnung u. s. w.; der zweite Theil von den Schullehrern, der dritte Theil von der Schulzucht. — In keiner Bibliothek eines Schulmannes sollte dies ausgezeichnete Werklein des trefflichen, alten Zeller von Beuggen fehlen.

L. R. K.

Liedersegen. Neue Sammlung von Liedergeschichten. Von K. Heinrich. Leipzig, E. Bredt. 1864.

Allen Freunden des bekannten, emsigen und frommen Sammlers wird diese neue Gabe gewiß eine höchst willkommene sein. Allen Lehrern und Geistlichen sei sie insbesondere empfohlen. Aus eigener Erfahrung können wir es bezeugen, mit welcher Freude die Kinder daran gehen, ein Lied zu lernen, wenn sie vorher eine Geschichte von demselben gehört haben. Solcher bietet der Verf. hier über 100, außer einer Reihe von Erzählungen und Betrachtungen über geistlichen Gesang im allgemeinen, über seine Vernachlässigung und Pflege im Hause, über seine Stellung im Hausgottesdienste u. s. w. Auch jeder Hausvater, der nicht Lehrer oder Geistlicher ist, wird das Büchlein willkommen heißen: im Familienkreise liest es sich gar gut darin.

L. R. K.

Erinnerungen aus Spanien von Dr. A. Capadose. A. d. Holländ. von L. J. van Rhyn. — Leipzig, E. Bredt. 1865. 152 S.

Wer nur mit einigem Interesse den Verfolgungen des Spanier Matamoros und seiner endlichen Befreiung gefolgt ist, wird die frisch und anregend geschriebene Reise des berühmten Christen aus Israel, Capadose vom Haag, nach Spanien gewiß gerne lesen. Wir erhalten durch dieselbe einen tieferen und genaueren Einblick in die Religionsverhältnisse Spaniens, wie in den ganzen Religionsprozeß unseres spanischen Glaubensbruders und in die Geschicke seiner Rettung. (Er weilt jetzt in Lausanne, wo er an der theologischen Fakultät der Eglise libre Theologie studiert.) Die Uebersetzung könnte etwas weniger nach dem holländischen Original schmecken, doch ist der Gegenstand so fesselnd, daß man den Styl darüber vergißt. — Die Verlagshandlung hat uns durch dies Werklein um ein recht tüchtiges Buch für Volks- und Familienbibliotheken bereichert.

L. R. K.

Selbstanzeige.

In meinem Selbstverlage, sowie in Commission bei G. Schuhr in Pritzwalk ist erschienen:

Lernbüchlein für die Schuljugend ꝛc.

Dasselbe enthält im engen Anschluß an das von Dr. Saalborn, Meyer, Müller verfaßte Buch: „Der religiöse Unterrichtsstoff" a) die 180 Sprüche, b) die 10 Psalmen, c) 32 Lieder, d) die Gebete und e) die fünf Hauptstücke des luth. Katechismus mit Angabe der Gliederung. Alles vollständig ausgedruckt.

Das Büchlein erscheint auf den ausdrücklichen Wunsch mehrerer Schulmänner. Dieselben heben besonders hervor, daß die Wiedersetzung eines solchen Buches viel leichter zu bewerkstelligen sei, als eine abermalige Beschaffung von Bibel, Gesangbuch ꝛc., daß ferner Textverschiedenheiten, wie sie namentlich bei den Kirchenliedern oft störend auftreten, auf diese Weise vermieden werden, und daß endlich die Hütekinder auf dem Lande somit den gesammten religiösen Lernstoff in einem Buche bequem mit sich führen können.

Jedes Exemplar (beinahe 4 Bogen; halb steif broch.; auf Bänden) kostet im Buchhandel 4 Sgr.; jedoch direct von mir bezogen nur 3 Sgr. — Vorausbezahlung bei Einführungen ist nicht nöthig, zwei Monate Credit. Wer jedoch **gegen baar** auf Postanweisung (Brief ist nicht nöthig) bestellt, erhält außer dem ermäßigten Preise noch **zehn** pre. **Gratisexemplare.** — Portokosten übernehme ich bei den gestellten Preisen nicht.

Beveringen bei Pritzwalk, Prov. Brandenburg. **Müller,** Lehrer.

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Digitized by Google

„Ihr seid theuer erkauft, werdet nicht der Menschen Knechte."

Entlassungsworte an Abiturienten.

(Von Direktor Dr. theol. Lübker in Flensburg.)

Zum ersten Male nach langer Zwischenzeit*) haben sich heute diese Räume wieder der Theilnahme an dem wichtigsten und schönsten Acte der Schule geöffnet, wenn sie nach jahrelanger Mühe, Arbeit und Sorge die ihr anvertraut gewesenen Zöglinge als reif zu höheren Studien aus ihrer Mitte entläßt. Doppelt groß und schön ist darum heute unsere Freude, die scheidenden Jünglinge noch einmal im Kreise ihrer Lehrer und zurückbleibenden Mitschüler, geleitet von den Segenswünschen aller derer, die sie lieben oder Freunde ihrer Wohlfahrt sind, hier unter uns zu sehen. Wir errichten einen Stein der Hülfe, ein Eben-Ezer, bis hieher hat der Herr geholfen, und blicken mit innigem Dank auf die vollbrachte Zeit und das durch Ihn gelungene Werk zurück, wir preisen diesen Tag als einen Tag der ernsten Rechenschaft und der dankbaren Freude.

Aber darum sollet Ihr lieben jungen Freunde uns heute auch ein stilles, aber lebendiges Denkmal sein, an welchem wir schauen können, was wir mit des Herrn Hülfe auszurichten vermocht haben, was uns andererseits ungeachtet aller von uns aufgewendeten Mühe dennoch nicht gelungen ist. Wenn wir uns heute rühmen wollten, würden wir uns doch nur unserer Schwachheit rühmen. Aber wenn die Welt niemals in das Innere unserer verborgenen Räume sehen, nicht einmal Eure Lieben, die so nah mit uns verbundenen Familien, anders als mittelbar unser Thun wahrnehmen und beurtheilen können: o, so dürfen wir um so mehr ein stilles Zeugniß von Euch in Anspruch nehmen, daß unsere Arbeit nicht vergebens gewesen ist, weil sie nicht in menschlicher Vermessenheit, sondern allein in der Kraft dessen gethan ist, von dem herab alle Hülfe und aller Segen kommt für alles Menschenthun.

Wir wollen von Euch gern ein stilles, aber fröhliches Zeugniß haben, daß wir, ob auch in viel Schwachheit, doch mit Freuden Euch gegeben haben, was unser war. Wir wissen wohl, was für eine ernste Forderung an uns gestellt ist, wir blicken demüthig, aber auch zuversichtlich mit jedem neuen Morgen zu der schönen und großen Aufgabe empor, die der deutsch-evangelischen Gelehrtenschule, dem altehrwürdigen Gymnasium gestellt ist, das auch an diesem unserem Orte im nächstkommenden Jahre dreihundert Jahre lang viele schöne Gaben und Kräfte in milder Zeitigung zugeführt hat der christlichen Kirche und dem christlichen Gemeinwesen in allen seinen Zweigen.

*) Michaelis 1865 bei der ersten Entlassungsfeier seit Herstellung des Gymnasiums als rein deutscher Lehranstalt.

Digitized by Google

Wir wissen es, daß der Geist der Wahrheit und der Frömmigkeit, der Geist der Klarheit und der Gründlichkeit, der Geist evangelischen Lebens und deutscher Wissenschaft in unseren Hallen wohnen und weben soll. Wir achten darum auch nichts gering, was zur Erreichung dieses Zieles erforderlich ist, nicht die Gräser des Feldes oder die Steine der Berge, nicht die Buchstaben und Töne, die mit leisem oder starkem Hauch die Wörter der fremden Sprache von einander scheiden; wir folgen den feinen Mitteln und verborgenen Gängen, auf denen die menschliche Rede aus dem tiefen Schachte des Geistes und Herzens Gedanken und Empfindungen offenbart, und suchen den oft verworrenen Knäuel weltgeschichtlicher Thatsachen zu einem reinerem Verständnisse der Wege zu entwirren, auf welchen Gott die Menschheit zum Ziele führt. —

Aber Ihr sollet auch dafür Zeugniß von uns ablegen, daß wir bemüht gewesen sind, Euch von der kleinsten Blume und dem niedrigsten Moose, von dem verhallenden Laute und dem geflügelten Worte hinaufzuführen zu dem ewigen Schöpfer aller Dinge. Wir wissen es, daß Ihr nicht bloß sollet in menschlichen, sondern auch in göttlichen Dingen unterwiesen sein. Denn niemand kann eine Beziehung haben zu der Welt, ohne auch eine Beziehung zu haben zu Gott; niemand in der Wissenschaft zu hoch stehen, daß er nicht auch zu stehen habe am Altare; niemand einen Menschen verstehen, wenn er nicht zuvor Gott begreift. Ihr sollet es uns bezeugen, daß wir Euch nicht blos die Schönheiten menschlicher Geistesprodukte, sondern auch die unvergleichliche Schönheit des Menschensohnes, nicht blos die Wahrheiten der Wissenschaft, sondern vor allen Dingen auch die Wahrheit der Wege Gottes gezeigt; daß wir nicht geschwiegen haben von dem Jammer und Elend der menschlichen Sünde, aber eben so wenig verdunkelt haben den Reichthum der göttlichen Gnade.

Aber neben diesem Zeugnisse möchten wir ein Bekenntniß von Euch und ein Gelübde, das sich mit Freude und Dank wie von selbst daran anschließen würde, aus Eurem Herzen vernehmen. Ihr müsset ja doch etwas schon geschmecket haben von dem Frieden und der Freude, welche die Beschäftigung mit geistigen Dingen gewährt, von der Erquickung, welche man bei jedem Dienste auch schon im Vorhofe der Wissenschaft empfindet, von dem Leben, das uns aus den verborgenen und unerschöpflich reichen, und dennoch so weit für uns geöffneten, Quellen der Wahrheit entgegenströmt. Und wenn Ihr das empfunden, wenn Ihr einen Einblick in dieses reiche und zaubervolle Gebiet gethan habt, dann solltet Ihr auch fest und feierlich in Eurem Innern geloben, dem Dienste dieser unvergänglichen Güter Euer Herz und Euer Leben zu weihen.

Aber bei allem Zeugniß und Bekenntniß, welches wir von Euch begehren, habet Ihr an Eurem Theile hinwiederum auch ein Anrecht auf eine Gabe von uns, eine Mitgabe auf den neuen Lebensweg, den Ihr betreten wollet. Wir aber geben sie nicht bloß gern, wir vermöchten vielmehr sie nicht bei uns zurückzuhalten. Das muß dann aber unsererseits doch eine ernstliche Mahnung und eine zuversichtliche Bitte sein. Und da weiß ich denn unter den mancherlei Wünschen und Weckrufen, die ich aussprechen könnte angesichts der Zeit, in der wir leben, keinen andern, keinen nöthigeren, keinen besseren Zuruf als den des Apostels Paulus: **Ihr seid theuer erkauft, werdet nicht der Menschen Knechte!**

Digitized by Google

Es ist eine ernste und schwere Zeit, in der wir stehen, und nicht minder ernst und schwer wird die sein, in die wir treten werden; das wieder neu erstandene theure Vaterland verlangt noch manchen braven Mann zum Dienst in seinem weiten Kreise. Und ob auch Ihr in einer Welt lebet, wohinein die Stürme nicht dringen, von welchen keine Zeit frei ist, so habet Ihr doch schon in Eurem bisherigen jungen Leben von den Erfahrungen und Wechselfällen der Gegenwart nicht unberührt bleiben können, da grade über die ersten wie über die letzten Jahre Eures Lebens zweimal die Donner des Krieges in nächster Nähe dahingehallt sind.

Unter solchen erschütternden Schlägen wird man sich dessen dann unwiderleglich klar und bewußt, daß wir hienieden keinen Frieden haben als den, welchen wir uns selber erringen, und daß wir unwillkürlich hineingezogen werden in die Welt und ihre Ereignisse und darum immer in Gefahr sind, mit dem Frieden auch die Freiheit einzubüßen, deren unsere Seele doch für ihr Gedeihen nicht entbehren kann.

Wollet Ihr vielleicht fragen, welches denn der theure Preis sei, mit welchem auch Euer Leben insonderheit erkauft worden ist? Es ist allerdings kein anderer als der, mit welchem Millionen von Seelen der Welt und dem Bösen abgerungen und zu einem Eigenthum dessen gemacht worden sind, der die Menge zur Beute und die Starken zum Raube haben will; aber jedes Menschenleben hat ja seine besondere Aufgabe, und wer sich darum des Preises bewußt wird, der für seine Seele und sein Leben gezahlt ist, der sieht auch mit ernstem Auge auf die heilige Pflicht, die ihm nach Maßgabe seiner Kräfte und Gaben zu vollbringen obliegt. Und wenn er mit dem Worte vor allen Dingen gemahnt wird, in keine Menschenknechtschaft zu fallen, so begiebt er sich in den Dienst des lebendigen Herrn im Himmel und sieht all sein Thun, sein Vorbereiten und Vollführen als einen Gottesdienst an, durch welchen er selber hingeleitet wird zu der rechten Freiheit, die die Kinder Gottes haben.

Aber noch näher rückt dieses Wort an Euch heran. Eure Eltern und Lehrer haben auch gewußt, was sie Gott schuldig seien für die Unterpfänder der Gnade und Liebe, die er in Euch den Eltern geschenkt und den Lehrern zu treuer Theilnahme an ihrer Obhut und Pflege überwiesen hat. Mühe, Sorge, Gebet und Arbeit haben sie sichs mit Freuden kosten lassen, um Euch bis zu dem Ziele zu führen, bis zu welchem Ihr nun vorläufig gelangt seid. Und darum dürfen auch sie, und in demselben Maße mehr, in welchem sie sich dabei jener göttlichen Mahnung und ihres tiefen Inhalts bewußt sind, am heutigen Tage mit innerlicher Bewegung Euch zurufen: Ihr seid theuer erkauft, werdet nicht der Menschen Knechte!

Wir werden uns die Gefahren zu vergegenwärtigen haben, die auf dem Wege vom göttlichen Eigenthum bis zur Menschenknechtschaft hinunter möglich sind, damit wir um so besser vor ihnen auf der Hut sein können. Wir werden sie in mannigfachen Beziehungen entdecken, und zwar nicht am wenigsten an unserm innersten Leben selber, in Bezug auf unsern Glauben, unsere ganze Seelenrichtung und Herzensstellung selber; wir werden das Leben in allen seinen Aufgaben und Richtungen zu beherzigen, die Hemmnisse und Schwierigkeiten, die Klippen und Strudel, die unsere Freiheit bedrohen, nicht außer Acht zu lassen, wir werden endlich die Wissenschaft selber ins Auge zu fassen haben, die auch an ihrem Theile eine menschliche und eine göttliche Seite aufzuweisen hat, so daß wir durch die eine eben so

Digitized by Google

wohl gehoben und gestärkt, als durch die andere zur Unfreiheit hernieder gezogen werden können. Darum gilt es eifrig auf der Wacht zu sein und die jungen Seelen vor der Gefahr und dem Schaden zu bewahren, die uns von mehr als einer Seite bedrohen.

Nicht ohne schmerzliche Empfindungen blicken wir auf die Richtungen der Gegenwart hin, in welcher die letzte der nach der sinnigen Sage des Alterthums einst auf Erden zurückgebliebenen Gottheiten oft weder im purpurnen noch im härenen Gewande mehr zu erkennen ist, wo die Wahrheit und die Lauterkeit so vielfach von den Netzen gleißnerischer Lüge umstrickt und das Streben nach höheren und edleren Gütern, nach welchen die Diebe nicht graben und die die Motten nicht zehren, vom Dienste der Nützlichkeit und Gewinnsucht heruntergezogen wird und an die Stelle einer ernsten und unerschütterlich treuen Gesinnung die parteisüchtige Richtung und Berechnung tritt. Pflegt auch davon grade die Bahn im allgemeinen freier zu sein, die Ihr nun zu betreten im Begriff seid, so drohen Euch dafür andere Gefahren, die mit der sittlichen und geistigen Freiheit, welche die deutschen Hochschulen gewähren, unzertrennlich verbunden sind. Ich habe auch einst mit der ganzen Fröhlichkeit meines Herzens in jenem unvergleichlich schönen Leben mich bewegt, das in dem freien Genusse der Wissenschaft und in der traulichen Gemeinschaft jugendlichen Zusammenseins ja seines Gleichen sucht auf dieser Erde. Und ich habe erst Jahre nachher die Gefahren erkannt, in welchen jeder auch unbewußt dort schwebt, als ich nahe stehende Begleiter zum Theil in herzzerreißender Weise in den Abgrund gestürzt sah, an welchem mein Fuß wie kindlich spielend vorbei geglitten. Ich gebe Euch heute die Vollmacht zu derselben Herzensfröhlichkeit, aber ich mahne Euch auch mit dem ganzen Nachdruck warmer Theilnahme und ernster Erfahrung: Ihr seid theuer erkauft, werdet nicht der Menschen Knechte!

Das Wort gilt aber nicht in sittlicher Beziehung blos, sondern auch in geistiger. Es ist ein unschätzbarer Vorzug des protestantischen Lebens deutscher Hochschulen, daß die volle Freiheit der Benutzung des dargebotenen Schatzes, die innerliche Durcharbeitung und Durchlebung aller Abwege und Umwege, auf welchen die Wissenschaft in ihrer geschichtlichen Entfaltung zum Ziele gelangt, die selbständige Aneignung des mit eigenen Kräften errungenen Wahrheitsgutes das akademische Gesetz und Vorrecht ist. Wie wir bisher Euch nicht an unser Wort, unser Wissen und Meinen gebunden, sondern Euch stets hingewiesen haben auf die ewigen Vorbilder des Wahren, Guten und Schönen, so sollet Ihr fortan auch auf keines menschlichen Meisters Worte schwören, sondern Alles selbst prüfen und das Gute behalten. Ihr sollt aber auch die Wissenschaft nicht mißbrauchen zum Dienste des äußeren Lebens, nicht ihr freies Wesen verwandeln in ein Werkzeug der Willkür und Selbstsucht, sondern ihren Adel bewahren und ihre Glut wie ein heiliges Feuer mit keuschen Händen unterhalten. Da ist denn die Möglichkeit der furchtbarsten Verirrung nicht abzuweisen; hat es doch keinen Irrthum und keine Geistesüberhebung, keinen Frevel und Uebermuth des Gedankens und der Reflexion gegeben, der nicht irgend einmal in unserem deutschen Vaterlande seine Stätte und, wenn auch nur für eine kurze Zeit und in einem bestimmten Kreise, seine siegende Obmacht gefunden hätte. Da ist denn die große Gefahr für eine empfängliche Jugend, in schweren Irrthum zu fallen und den geistigen Verlust mit dem edelsten Gut des

Digitized by Google

Herzens zu bezahlen; darum gilt es mit allem Nachdruck Euch zuzurufen: Ihr seid theuer erkauft, werdet nicht der Menschen Knechte!

Aber Eure bisherige und die Euch nun bevorstehende Zeit der wissenschaftlichen Vorbereitung und Ausbildung ist eine Aussaat für das ganze Leben; was Ihr jetzt säet, das werdet Ihr einst erndten, wie Ihr es jetzt machet, so werdet Ihr es einst haben. O daß darum der rechte Geist, welcher Gott dienet auf allen Wegen, in Euch zum festen und unvertilgbaren Zuge werden möge während der schönen Jahre, die nun Euch bevorstehen. Je mehr Ihr da mitten in der Welt die Welt überwindet, im Dienst der Wissenschaft die Wahrheit findet und in Euch befestigt, im Kampfe mit der Leidenschaft nur die eine Leidenschaft behaltet, mit allen Euren Kräften dem Unvergänglichen zu dienen und das Wesenhafte und Bleibende frei zu machen von dem Dienste des vergänglichen Wesens: in demselben Grade höher und schöner wird das Ziel der Vorbereitung sein, das Ihr auf dieser nächsten Bahn erreichet. Tretet Ihr dann später in das Leben hinaus, um zu wirken für des Leibes oder der Seele Wohl an den Brüdern, dann wird die eine Richtschnur unwandelbar bei Euch feststehen, daß Ihr nur um der Wahrheit willen, ohne Rücksicht auf Parteiinteresse und niedere Leidenschaft, ohne Menschenfurcht und Menschengefälligkeit, ungebeugt von aller Hemmung und Widerwärtigkeit, unbeirrt von den Lockungen der Selbstsucht, Eure Arbeit vollbringt als einen freien und lauteren Gottesdienst und immerdar nur das eine Ziel vor Augen habt, das uns da entgegenleuchtet, wo uns das Kleinod unserer himmlischen Berufung aufbewahrt ist. Dann haben wir auch in dieser Stunde nicht vergebens Euch zugerufen: Ihr seid theuer erkauft, werdet nicht der Menschen Knechte!

Und nun nimm du, himmlischer Geleitsmann, sie selber an deine treue Liebeshand und führe sie durch die glatte, aber steile Bahn, damit sie nicht straucheln oder fallen, sondern nach vollbrachtem Laufe vor uns stehen als des großen Lösegeldes nicht unwerth, das du für sie bezahlt, und nicht wandelnd in der Furcht der Knechte, sondern in dem Gehorsam der freien Liebe!

Popularisirung der Wissenschaft.

(Von Seminardirektor Hasse in Soest.)

Zu den hervorragenden Erscheinungen unserer Zeit gehört die Popularisirung der Wissenschaften. Bücher auf Bücher erscheinen, in welchen die auf wissenschaftlichem Gebiete angestellten Forschungen in ihren Resultaten dem großen Publikum mitgetheilt werden sollen. Ob dies ein erfreuliches, oder ein bedenkliches Zeichen der Zeit sei, wollen wir vorab dahin gestellt sein lassen. Doch können wir nicht verschweigen, daß, als man anfing, die Wissenschaften ihrer strengen zünftigen Form zu entkleiden und ihre Ergebnisse in einer Sprache mitzutheilen, die dem größeren Kreise der Gebildeten zugänglich war, als z. B. A. v. Humbold seinen „Kosmos" schrieb (der jedoch selbst den Gelehrten noch manche Nuß zu beißen giebt und selbst wie-

Digitized by Google

der zur Auslegung seinen Cotta und Schaller verlangte) manche Priester der Wissenschaft von strengerer Observanz bedenklich das Haupt schüttelten über eine solche Profanation der gelehrten Heiligthümer, von denen nach ihrer Meinung „der unheil'ge Pöbel fern zu halten sei." Indessen konnte durch solches Kopfschütteln der Strom nicht aufgehalten werden; er ergoß sich immer weiter und breiter — ob er auch tiefer geworden, das ist eine andere Frage. Genug, der Büchermarkt wird jetzt jedes Jahr überschwemmt mit einer Fluth von Schriften, in denen Gegenstände und Fragen der Wissenschaft nicht allein den Gebildeten, sondern auch dem Volke, zu einer verdaulichen Speise zubereitet, angeboten und angepriesen werden, und besonders sind es die Naturwissenschaften, die sich dieses Vorzugs zu erfreuen haben. Nun, das ist ja vortrefflich! sagst du. Gewiß! auf diese Weise wird der Unterschied von Gelehrten und Ungelehrten, von Gebildeten und Ungebildeten immer mehr verschwinden. Der Gelehrte steigt einige Stufen herab von seinem hohen Sitze, und der Mann und die Frau des Volkes wird einige Stufen höher gehoben, bis sie endlich auf gleichem Niveau stehen; so kann die Befreiung der Geister, und mit der Freiheit die Gleichheit, zu der ja alle Menschen bestimmt sind, nicht ausbleiben, wie auf socialem und politischem, so auch auf dem Gebiete des geistigen Besitzes. Vielleicht kommt dann auch die Gleichheit des Besitzes der irdischen Glücksgüter. — Aber wohin soll das führen! rufst du aus: das wäre ja Communismus, das sind ja die Principien von 1789! Da wollte man ja auch Alles gleich machen. — Freilich wollte man das, und zwar nicht blos auf dem Gebiete des Staates, der Gesellschaft, des äußern Besitzes, sondern auch auf dem Gebiete des Geistes; es sollte durchaus keine Bevorzugten mehr geben, auch nicht im Reiche des Wissens und Denkens, keine Genies, keine Spitzen; ja einige wohlmeinende Bürger der französischen Republik wollten sogar die Kirchthürme abgetragen wissen, weil sie dem Grundsatze der Gleichheit widersprächen. Einen zwar nicht so pikanten, aber doch verwandten Gedanken hatten im Jahre 1848 einige für die Neugestaltung der Dinge begeisterte junge Damen, welche zusammentraten, um Schillers Werke unter der arbeitenden Klasse zu verbreiten, denn jeder Deutsche, meinten sie, müsse doch seinen Schiller kennen. Wie weit sie in diesem liebenswürdigen Streben gekommen und welche Resultate sie erzielt, ist mir nicht bekannt geworden; doch kann man es sich wohl denken. Denn, wie schon Göthe sagt, ist schon dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Und das wird sich auch bei einigem Nachdenken jeder in Betreff der oben beregten Popularisirung der Wissenschaften sagen. Wie es in Gottes Schöpfung Berge giebt und Thäler, Cedern und Ysop, der aus der Wand wächst; wie die Kirchthürme noch stehen geblieben sind und die Paläste neben den Hütten, wie es noch heute Reiche und Arme giebt, Gelehrte und Ungelehrte, Gute und Böse, so wird es wohl auch in Zukunft bleiben, bis Gott selbst in seinem Reiche Alles gleich macht, oder auch nicht gleich macht; denn es deutet Manches darauf hin, daß auch im Himmel, wo doch manches Andere aufhört, z. B. das Freien und Sichfreienlassen, doch nicht alle Unterschiede aufgehoben werden. — Indessen, die Sache läßt sich auch von einer andern Seite betrachten. Das Volk soll ja doch gebildet werden; wozu wären denn sonst die vielen Volksschulen mit ihren Lehrern? Und beim nothdürftigen Lesen und Schreiben soll es ja doch auch nicht bleiben, sondern noch manches andre, was Gelehrte erforscht und entdeckt haben, soll zum Gemeingut ge-

Digitized by Google

macht und darum in den Schulen gelehrt und das in der Schule gelernte im späteren Leben vermehrt und darauf weiter gebaut werden. Sollen die Resultate der Wissenschaft allein der verhältnißmäßig kleinen Zahl der Gelehrten zu Gute kommen? Sollen sie nicht einem möglichst weiten Kreise zugänglich gemacht werden, und sollen nicht auch die Frauen zu dem Ziele der Bildung gelangen, das Göthe gemeint hat, wenn er die gebildete Frau sprechen läßt: „Ich freue mich, wenn kluge Männer reden, daß ich verstehen kann, wie sie es meinen; ich folge gern, denn mir wird leicht zu folgen", u. s. w. (Tasso). Gewiß würden wir uns nur freuen können, wenn solche Fähigkeit immer weiter in die verschiedenen Schichten der Gesellschaft eindränge. Und sollte dies nicht auf dem Wege der Popularisirung der Wissenschaften geschehen können? Gewiß sind viele populäre Darstellungen recht dankenswerthe Gaben; doch ist die Sache nicht ohne große Bedenken. Es ließe sich viel darüber sagen. Nur das Eine wollen wir hervorheben, daß die Begriffe „populär" und „Wissenschaft" eigentlich einen Widerspruch einschließen. Was populär ist, ist aber nicht wissenschaftlich, und das eigentlich Wissenschaftliche entzieht sich der populären Darstellung. Aber abgesehen von der strengern Fassung des Begriffs der Wissenschaft und zugegeben, daß doch Vieles aus dem Gebiete derselben wenigstens in seinen Resultaten einer gemeinverständlichen Darstellung fähig ist, wenn eine geschickte Hand darüber kommt, so muß es doch andererseits tief beklagt werden, daß auf dem bezeichneten Wege vieles Halbwahre, Grundlose, vieles Irrthümliche, vielleicht mit Wahrheit vermischt und dann um so gefährlicher wirkend, unter die Mengen gebracht wird. Wie alles Gute gemißbraucht, wie z. B. das herrliche Gut der Freiheit zum Deckel der Bosheit genommen, so wird auch mit dem Namen Wissenschaft von einer gewissen Klasse von Schriftstellern in unserer Zeit ein schnöder Mißbrauch getrieben. Man giebt sich den Schein, dem Volke geistige Nahrung zu bieten, und giebt ihm Gift; man will es belehren über die Natur und nimmt ihm den Schöpfer Himmels und der Erden; man will es angeblich aufklären über den Glauben und sucht ihm die Grundlagen des Glaubens unter den Füßen weg zu ziehen; man giebt sich den Schein solider wissenschaftlicher Grundlage und schreibt mit unerhörter Dreistigkeit die bodenlosesten Behauptungen, um den Unkundigen zu imponiren; man zieht aus wirklichen oder angeblichen Thatsachen mit der größten Leichtfertigkeit Consequenzen, die auf einem ganz andern Gebiete, als dem jener Thatsachen liegen; man macht eine Reise nach Palästina und mißbraucht die Anschauung des heiligen Landes, um den Leuten glauben zu machen, mit der Person und dem Leben des Heilandes habe es sich ganz anders verhalten, als die Evangelisten berichten, indem man an die Stelle des echten geschichtlichen Bildes ein phantastisches Zerrbild setzt. Oder wäre das Geschichtsforschung, wenn z. B. Renan den Johannes aus gekränkter Eigenliebe sein Evangelium schreiben läßt, voll Eifersucht auf Petrus, voll Haß gegen Judas? Wenn er die Sympathie der Frau des Pilatus mit Jesu daraus erklärt, daß diese „„den sanften Galiläer, den hübschen jungen Mann"" aus einem Fenster des Palastes, das auf den Tempelhof ging, bemerkt haben könne, und nun bei dem Gedanken, sein Blut solle vergossen werden, nächtliches Alpdrücken bekommen habe? Wenn er die Auferweckung des Lazarus auf einen von Jesu selbst nachgesehenen Betrug des Lazarus — und seiner in ihrem Fanatismus unzurechnungsfähigen Schwestern zurückführen will, indem sich der

Digitized by Google

Kranke in Leichenkleidung in die Familiengruft habe einsperren lassen und unter einer fast epileptischen Aufregung Jesu, der an die Wirklichkeit des Todes geglaubt, aus der Grotte wieder herausgekommen sei? Wenn er den Kampf in Gethsemane mit den Worten erläutert: „Vielleicht dachte er an die klaren Quellen Galiläas zurück, wo er sich hätte erfrischen können, an den Weinstock und Feigenbaum, in deren Schatten er hätte ruhen, an die jungen Mädchen, die seine Liebe hätten erwidern können?“ — Es ist gewiß ein trauriges Zeichen der Zeit, daß unter der Firma „Popularisirung der Wissenschaft“ solche Schriften geschrieben werden können, und noch trauriger ist es, daß sie von vielen Tausenden gelesen, um nicht zu sagen verschlungen werden. Aber die Sache hat auch ihr Gutes. Es geht ja oft so in der Welt, wie Joseph zu seinen Brüdern sagen konnte: ihr gedachtet es böse zu machen, aber Gott gedachte es gut zu machen. Zuerst lehrt auch hier die Erfahrung, daß Lügen kurze Beine haben. Wer lies't jetzt noch Renan, der noch vor Kurzem an den Bahnhöfen unsrer Hauptstadt von den fliegenden Buchhändlern in Einem Athem mit dem Kladderadatsch zum Kauf angeboten wurde? — Zweitens aber ist es gewiß nicht bedeutungslos für den christlichen Glauben, daß die Frage nach dem Leben Jesu und seiner Person immer und immer wieder angeregt wird, daß man nicht davon los kommen kann. Es ist dies eben ein Zeugniß dafür, daß das Fundament des Christenthums nicht die Moral Jesu ist, womit sich weiland der Rationalismus tröstete, der die Person Jesu seiner göttlichen Würde glaubte glücklich entkleidet zu haben, sondern eben seine Person, und daß es sich um Sein oder Nichtsein der Kirche handelt, wenn es sich um die Person Christi handelt. — Zum Dritten haben die neueren Angriffe des Unglaubens auf die Heiligthümer des Glaubens auch der gläubigen Wissenschaft einen neuen Impuls gegeben, um es kurz auszudrücken, ihre Acten zu revidiren, und der Proceß, der sich jetzt in der Theologie vollzieht, wird sicher dem Glaubensleben in der Gemeinde nur förderlich sein können. Endlich viertens können wir uns nur freuen, wenn auch hier die Wissenschaft popularisirt wird, wenn die Professoren von ihren Kathedern herabsteigen, zu der Gemeinde reden und mündlich wie schriftlich dem christlichen Volke zeigen, welche reiche Rüstkammer von Waffen wider den Unglauben auch die christliche Wissenschaft hat, damit die Einzelnen immer besser in Stand gesetzt werden „allezeit bereit zu sein zur Verantwortung gegen jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihnen ist.“ (1 Petr. 3, 15.) Zwar sollen, wie man uns gesagt hat, manche gelehrte Herren über solches Beginnen, wie z. B. über Luthardt's populäre Vorträge, die Nase rümpfen. Mögen sie! Der Gelehrsamkeit thut dieser Dienst an der Gemeinde gewiß keinen Abbruch. Das zeigt das Beispiel eines Mannes, dem nicht allein Deutschland, dem Europa das unbedingteste Zeugniß der gründlichsten Gelehrsamkeit giebt, dem in der Ertheilung ihrer höchsten Würden sich die Universitäten den Rang abzulaufen suchten, den die Fürsten Europas mit Orden und großen goldnen für wissenschaftliche Verdienste bestimmte Medaillen ehrten, ja für dessen wissenschaftliche Leistungen die holländische Regierung auf den Antrag ihrer gelehrten Theologen eigens eine solche Medaille prägen ließ; den Könige und Kaiser mit den ausgiebigsten Mitteln zu seinen wissenschaftlichen Forschungen, Reisen und Arbeiten ausrüsteten, ja dem, obgleich er evangelischer Theolog ist, der Papst in einem besondern Schreiben seinen „Glückwunsch“ und seine „Bewunderung“ aussprach. Es

Digitized by Google

ist der Leipziger Professor Constantin Tischendorf, der berühmte Entdecker einer alten Handschrift der Bibel im Sinaikloster (Codex Sinaiticus), ein Mann, der mit unendlichem Fleiße und gründlichster Gelehrsamkeit es sich zur Lebensaufgabe gemacht hat, so weit es möglich, den ursprünglichen apostolischen Text des neuen Testamentes herzustellen, und dessen letzter Fund für diesen Zweck von außerordentlicher Wichtigkeit geworden ist. Als der evangelische Kirchentag in Altenburg im September 1864 sich vorzugsweise mit den neuesten Bearbeitungen des Lebens Jesu beschäftigte, wurde auch Tischendorf aufgefordert, ein Wort darüber an die große Versammlung zu richten. Er that es, indem er theils darlegte, daß der Franzose Renan mit der Anschauung des heiligen Landes einen argen Mißbrauch getrieben, theils andeutete, daß die älteste Kirchengeschichte und die Geschichte des heiligen Textes die sichersten Waffen gegen die Angriffe auf unsere Evangelien darreichen. Der kurze Vortrag fand Anklang; ein Referent der Allgemeinen Kirchenzeitung schrieb davon: „Referent getraut sich zu behaupten, daß auf dem Kirchentage zu Altenburg kaum das Wort eines Andern so gezündet hat, wie die wenigen Worte Tischendorf's, eben weil er sich auf einem Gebiete bewegt, auf dem es ihm zur Zeit Niemand gleich thut, und weil, wenn die Geschichte spricht, dann alle Philosophie verstummen muß." Nun hat derselbe Professor Tischendorf ein Schriftchen herausgegeben, in welchem er zunächst in der Einleitung eine höchst anziehende Darstellung seiner Entdeckung der Sinaitischen Handschrift giebt, dann aber mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln der Gelehrsamkeit auf dem Gebiete der ältesten Kirchengeschichte in einer auch dem Laien durchaus verständlichen und jeden, dem es Ernst um die Sache ist, unwiderstehlich fesselnden Darstellung aufs Evidenteste nachweist, daß alle gegen die Echtheit der Evangelien vorgebrachten Gründe auf trügerischen Beweisführungen beruhen, welche gegenüber der Macht der durch die gewissenhaftesten Forschungen festgestellten historischen Thatsachen in ihrer Nichtigkeit offenbar werden müssen. Ja vor einer einzigen, in Verbindung mit der Auffindung der Sinai-Handschrift ans Licht gezogenen Thatsache muß der blendendste Witz, müssen alle vom Unglauben eingegebenen Phantasiegebilde, mit denen man die göttliche Wahrheit des Evangeliums zu umhüllen versucht hat, sich in ihr Nichts auflösen. Den lieben Bibelforschern unter den Lesern des Ev. Schulblattes möchten wir, auch zu Nutz und Frommen der Bibelconferenzen, das Tischendorf'sche Schriftchen herzlichst empfohlen haben. Es ist betitelt: „Wann wurden unsere Evangelien verfaßt? In allgemein faßlicher Weise beantwortet von Constantin Tischendorf. Leipzig 1865. J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung. Volksausgabe. Preis 7½ Ngr. —

Auch einige Bemerkungen über den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte.

In dem Augustheft des vorigen Jahres ließ der verehrte Professor Hülsmann seine Stimme gegen einen Gebrauch der biblischen Bilder beim biblischen Geschichtsunterrichte hören; in dem Februarheft dieses Jahres geht der Rektor Otto noch weiter: er erklärt sich gegen den Gebrauch der bibli-

Digitized by Google

schen Bilder bei dem Unterrichte. Ich verkenne das Mißliche nicht, gegen solche gewichtige Stimmen aufzutreten; da ich aber durch die Bemerkungen nicht überzeugt bin, daß ich mit meinen Ansichten in der Sache im Irrthum bin, erlaube ich mir, einige Gegenbemerkungen zu machen.

Ich gebe zu, daß man bei dem Gebrauch der biblischen Bilder in Gefahr ist, die biblische Geschichte in Anschauungsunterricht zu verwandeln: es liegt dann diese Gefahr näher, als wenn man sich bloß des Wortes bediente, wiewohl auch dabei öfters vorkommt, daß der Religionsunterricht Anschauungs-, Sprechübung u. s. w., nur kein Unterricht im Christenthum ist. Es ist auch bei dem Gebrauche der biblischen Bilder das Wichtigste, daß der Lehrer seinen Gegenstand recht erfaßt hat, von ihm erfüllt ist, daß er zeugt, sein Leben darlegt. Wo diese Bedingung nicht erfüllt ist, da mag allerdings das Bild sehr leicht die Veranlassung werden, das Göttliche zu verflachen. Daß es aber schlechterdings bei Betrachtung biblischer Bilder nicht möglich sei, den Kindern Gottes Wort zu geben, ihren Geist mit dem Göttlichen zu nähren, sie zu erbauen, möchte doch schwerlich zu beweisen sein. Viele Menschen haben durch das Betrachten der Bilder in einer Bilderbibel, die durch die Mutter oder Großmutter erklärt wurden, d. i. an welche biblische Geschichte angeknüpft wurde, den ersten Religionsunterricht und durch denselben einen Segen für das ganze Leben erhalten. Wie gerne versammelt eine fromme Mutter ihre Kindlein um sich, besieht mit ihnen die Bilderbibel, erklärt die Bilder und theilt damit Himmelsbrod aus! Wie gerne und andächtig hören die Kinder zu! Wie bleiben die Erinnerungen an solche Stunden die schönsten für das ganze Leben! Man wird doch schwerlich behaupten wollen, daß dabei nicht auf den Geist, auf das innerste Leben eingewirkt wird, und daß dabei grade so gut, wie bei dem bildlosen Erzählen Alles in Ruhe und Stille hergehen, der Lehrende eben so gut, wie bei der Erzählung mit „leuchtendem Auge" u. s. w. reden kann, wird wohl nicht zu widerlegen sein, Die Gefahr, daß die ganze Erregung der Kinder von einem sichtbaren Stoff vor ihren Augen aufgezehrt werde, ist entweder gar nicht, oder nur in geringem Grade vorhanden. Wenn das Kind zum ersten Male ein biblisches Bild sieht, dann mag es durch dasselbe sehr, ganz in Anspruch genommen werden; aber sieht es mehrere Bilder, so verschwindet dieser Reiz, es wird durch das Bild an und für sich nicht mehr erregt, dasselbe, zumal wenn es nur ein uncolorirtes ist, verhindert nicht die rechte Theilnahme, die Theilnahme des Gemüthes an der Geschichte.

Das Bild soll ein Mittel sein, die Geschichte verständlich zu machen, es soll dazu dienen, daß die Kinder die Geschichte „an sich erleben". Daß dies geschieht, ist nicht die höchste, die wichtigste, aber die nächste Aufgabe, die gelöst werden muß, wenn die Kinder jetzt in Wahrheit einen Segen von der Geschichte haben sollen. Es ist zwar nicht nöthig, daß die Kinder eine genaue, richtige Vorstellung von jedem Einzelnen in der Geschichte haben; aber der Hauptsache nach muß doch das Geschehene vor dem innern Auge des Kindes vorgehen, wenn es von der Geschichte erfaßt werden soll. Daher soll nach der Anweisung zu der Ausführung der Regulative in der Rheinprovinz der Lehrer vor Allem verständlich erzählen, zu diesem Zwecke sich vielleicht zunächst auch der Sprache des Kindes, der Volkssprache bedienen, dann aber auf die Bibelsprache zurückgehen. Es giebt gewiß Lehrer, die damit durchaus nicht einverstanden sind, die sich streng an das Bibelwort halten, „das seine Kraft beweisen wird, auch wenn die Kinder nichts davon

Digitized by Google

verstehen." Es ist wohl auch richtig, daß durch den Gebrauch der Sprache des Kindes, durch den Volksausdruck, die heilige Geschichte verflacht, ins Gemeine, Niedrige hinabgezogen werden kann. Aber das muß nicht geschehen; der selige Harms hat gewiß wahrhaft erbaulich gepredigt, auch wenn er die Volkssprache redete. Ebenso wenig, wie es für die Sache schädlich ist, sich der Volkssprache zu bedienen, um sich verständlich zu machen, ebenso wenig ist es an und für sich schädlich, sich des Bildes als Veranschaulichungsmittel zu bedienen; es wird dadurch die heilige Sache nicht ins Gemeine herabgezogen.

Wer es erfahren hat, wie stumpf die Kinder gar oft bei dem Eintritt in die Schule sind; wer es weiß, wie wenig sie oft die hochdeutsche Sprache verstehen; wer aber doch auch schon diesen Kindern, die ja leider von Vater und Mutter von göttlichen Dingen oft noch gar nichts gehört haben, Gottes Wort bringen möchte, der wird sich freuen, wenn durch biblische Bilder ihm ein Mittel in die Hand gegeben ist, daß er gleich biblische Geschichten bringen kann. Er wird die Bilder nur als Mittel ansehen; er wird daher nicht mit der Betrachtung des Bildes die Geschichte schließen, sondern wird weiter diese in Worten, möglichst in Bibelworten folgen lassen. Herr Hülsmann macht auf die Gefahr aufmerksam, daß dann die Kinder sich immer das todte Bild und nicht die Person vorstellen würden. Ich glaube nicht, daß dies der Fall sein wird, wenn das Bild belebt worden ist; dann sind aus den Figuren lebendige Personen geworden. Es ist aber sehr darauf zu sehen, daß möglichst gute Bilder, keine Fratzen gezeigt werden, solche würden den Eindruck der Geschichte sehr stören. Auch ist es besser, die Bilder schwarz als colorirt zu zeigen, die Farben sind zur Veranschaulichung der Thatsache nicht nöthig, und zerstreuen die Kinder leicht, zumal da die colorirten Bilder, welche man in der Schule gebrauchen kann, in der Regel nicht fein colorirt sein werden.

Meine Meinung ist daher immer noch: Man bediene sich bei kleinen, geistig und sprachlich unentwickelten Kindern nur getrost der biblischen Bilder, um durch Betrachtung derselben den Kindern die biblische Geschichte einleitend mitzutheilen. Es kann eine solche Stunde eine recht erbauliche für Lehrer und Schüler sein, wie viele Erfahrungen dies zeigen, und der Schreiber dieses deren selber viele gemacht hat. Der Lehrer sei nur selbst recht von seinem Gegenstande erfüllt, er rede kindlich, nicht schulmeisterlich, mit den Kindern; er hüte sich vor unnöthigem Beschreiben u. s. w.; er schließe nicht mit der Betrachtung des Bildes, sondern lasse die Erzählung nachfolgen. Sind die Schüler so weit entwickelt, daß sie zur Vermittlung des Verständnisses keine äußere Veranschaulichung nöthig haben, so lasse der Lehrer das Bild weg oder lasse es erst nach der Erzählung zur Einprägung der Geschichte ansehen.

Ich kann um so weniger diese meine Ansicht als eine irrige erkennen, da ich mich in Uebereinstimmung mit den bedeutendsten christlichen Pädagogen, z. B. mit Palmer, Raumer, Harnisch weiß. (Siehe Palmers Pädagogik, dessen Katechetik, Raumers Geschichte der Pädagogik, Theil III.)

Dem Herrn Professor Hülsmann noch herzlichen Dank, daß er auf Gefahren aufmerksam machte, die ich nicht immer vermieden habe, aber die zu vermeiden ich mich ernstlich bemühen werde.

K. — n. —

Digitized by Google

Auch ein Wort

für das Verfahren, bei dem ersten Unterricht in der biblischen Geschichte Bilder zu gebrauchen.

(Von Pfarrer Wetz in Biskirchen, Kr. Wetzlar.)

Verehrter Herr Redakteur! Wenn ich mir vornähme, obiges Wort in ausführlichem Aufsatze zu schreiben, so käme ich wahrscheinlich gar nicht dazu. Sollten nicht Andre der Sache den Dienst leisten, so ist vielleicht dieses kurze Wort, das Manchem aus der Seele geredet sein mag, genehm. Die beiden betreffenden Aufsätze gegen das bez. Verfahren haben mich lebhaft erinnert an Frage 98 im Heidelb. Katechismus: „Mögen aber nicht die Bilder als der Laien Bücher in den Kirchen geduldet werden? Nein, denn wir sollen nicht weiser sein als Gott, welcher seine Christenheit nicht durch stumme Götzen, sondern durch die lebendige Predigt seines Wortes will unterwiesen haben."

Die beiden bilderstürmerischen Artikel haben ganz diese streng reformirte Färbung. Das „peccavi", das man aber bei jener Frage vor den Kindern im Namen der reformirten Lehre sprechen muß, trifft auch die gleiche für die Schule vertretene Ansicht. Die Voraussetzung dabei ist falsch, daher auch die Folgerung nicht gültig. Bilder sind an sich keine „stumme Götzen". „Stumm" sind sie überhaupt nicht, da jedes Bild etwas zu sagen hat, und recht gute Bilder nennt man „sprechend ähnlich". „Götzen" werden sie nur, wenn man vor ihnen betet und sie gar anbetet. Aber wird nicht mit dem Worte auch Götzendienst getrieben, zumal dem geschriebenen, dem Buchstaben? Auch der Buchstabe der Bibel ist so Vielen ein todter Götze, und wird Menschenwort für Gotteswort genommen, so ist auch das lebendige Wort doch ein Götze?

Freilich die Bilder sollen nicht „der Laien Bücher" sein, und kein Buch, am wenigsten das Bibelbuch, ersetzen oder gar überflüssig machen. „Die lebendige Predigt des Wortes" ist und bleibt in der Kirche die Hauptsache. Aber ist darum das Bild nicht auch da an seinem Orte? Sind etwa die großen weißen oder auch schmutzigen, leeren Wände erbaulicher, als Bilder an und auf denselben? Allerdings fragt's sich, was für Bilder? Lauter solche, mit welchen die Malerkunst des Menschen sich ebensowohl in den Dienst der Ehre Gottes stellt, wie die Baukunst, Bildhauerkunst und jede andere gottgegebene menschliche Kunst, auch die — Redekunst! Die Bilder sollen eben nicht dem „Götzendienst", sondern dem Gottesdienst dienen; sie sind zum Ansehen, nicht zum Anbeten, wie das Wort ist zum Anhören, und auch nicht zum Angebetetwerden. Jedes an seinem Theil, Wort und Bild auch in der Kirche, kann und soll Andacht und Erbauung fördern. In evangelische Kirchen gehören natürlich keine Bilder, welche nicht mit dem Worte Gottes übereinstimmen, aber wohl solche, welche es in seinen einzelnen Momenten der heiligen Geschichte und deren Persönlichkeiten, und auch der Kirchengeschichte „illustriren." Schon die Menge illustrirter Bücher und Schriften für große und kleine Kinder in der heutigen Zeit redet das Wort für die Verwendung der Bilder zu gleichem Zwecke in Kirche

Digitized by Google

und Schule. Es dürfen freilich keine schlechten Bilder sein, die an heiliger Stätte zur Illustration der lebendigen Predigt des Wortes zu dienen werth und würdig sein sollen. Gute Bilder und Gemälde aber kosten Geld, viel Geld, Hunderte und Tausende von Thalern, und der Geldpunkt entscheidet allein außer Gottes Wort über die Frage: sollen nicht die Bilder in den Kirchen geduldet werden?

Das ungefähr ist zur Ergänzung und Berichtigung der Frage 98 des Heidelb. Kat. mit Bezug auf die betr. Differenz zwischen reformirter und lutherischer Weise zu sagen und zu lehren.

Und was für die Kirche gilt, gilt auch für die Schule bez. des Gebrauchs von Bildern überhaupt und bei dem Unterricht, zumal dem ersten in der biblischen Geschichte insbesondere. Unbedingt da das Bild zu verwerfen, ist zu weit gegangen. Es ist auch einerlei, ob der Unterricht an das Bild angeknüpft oder das Bild nachträglich zum Unterricht hinzugenommen wird. Das Bild stellt einen Moment der einen Person der Geschichte vor Augen, aber freilich einen Hauptmoment und eine Hauptperson. Das Wort hat dann natürlich den Eindruck oder die Darstellung des Bildes zu completiren. Immer aber wird das Bild wesentliche Dienste thun, und die armen Kinder, zumal die kleinen, die doch besser mit Ohr und Auge als mit einem Sinne allein begreifen, beraube man nicht der ihnen so lieben Bilder. Wort und Bild dürfen sich nicht verdrängen, und können sich nicht ersetzen, wohl aber sollen sie sich ergänzen. Der geehrte Herr Verfasser des betr. Artikels in Nr. 2. geht daher zu weit wenn er sagt: „die biblische Geschichte muß erzählt, nicht mit Hülfe von Bildern demonstrirt werden“ — freilich erzählt, aber auch, womöglich, mit Bildern demonstrirt und illustrirt. Gilt es doch, die Geschichte durchs Wort recht anschaulich zu machen, und fordert das nicht eben auch das Bild, das im eigentlichsten Sinne anschaulich macht! Der Herr Verfasser thut überhaupt dem Bilde Unrecht dadurch, daß er es gegen das Wort als bloß sinnlich herabsetzt. Das Wort steht allerdings erhabener und machtvoller da als das Bild, obgleich das Bild von Meisterhand unendlich mehr sagt, als noch so viele Worte aus geringem Munde. Wenn in Nr. 2. gesagt wird: „das Wort wird gedacht, aber das Bild wird geschaut. So angesehen, ist das Wort geistig, aber das Bild sinnlich“, so ist das ein solches Unrecht, dem Bilde angethan. Es müßte wohl heißen: das Wort wird gehört, das Bild wird geschaut. Beides ist zunächst sinnlich und wird geistig für den, der es mit offenem Ohre hört und offenem Auge schaut. Und wenn am Schlusse gesagt wird: „Gott heißt das Wort, weil er will gehört, nicht gesehen werden“, so muß ich auch hier die Ehre des Bildes retten. Gott oder vielmehr Christus heißt „das Wort“ aber auch das „Ebenbild“ Gottes und er preist selig nicht bloß die Ohren, die ihn hören, sondern auch die Augen, die ihn sehen! — Daher auch das Sakrament, damit wir sinnliche Menschen außer dem Wort zu hören auch was zu sehen haben. — Bitte also, jedes in seiner Würde und seinem Werthe zu lassen, auch in der Schule. Namentlich der „erste“ Unterricht in der biblischen Geschichte um der kleinen Kinder willen sollte möglichst auch durch Bild veranschaulicht werden. Allerdings zunächst und zumeist im Hause, in der Schule nur bedingt, je nachdem die Kinderzahl ist groß oder klein, und auch die Bilder geeignet sind, damit das Wort

Digitized by Google

nicht durchs Bild leidet; denn das freilich darf nicht sein, sondern das Gegentheil! — Das Bild des Königs in den Schulen verlangt neben oder vielmehr über sich das Bild des himmlischen Königs. — Bilder, Bilder zur Illustration des Wortes — wenns nur nicht eine so theure Sache wäre. Aber doch also jedenfalls werthvoll auch in der Schule und für dieselbe! —

Nun, Herr Redakteur, machen Sie mit Obigem, was Sie wollen, aber lassen Sie doch Etwas geschehen zur Vertheidigung des Bildes. Es wäre freilich mehr und Besseres darüber zu sagen!

Wetz, Pfarrer.

Die deutschen Klassiker und die Pädagogik.

(Von Pfarrer Dr. Nitzelnadel zu Hermsdorf in Sachsen-Altenburg.)

II.*)

Der Verfolg unserer Aufgabe führt uns zu Johann Fischart, genannt Mentzer, dem bedeutendsten und vielseitigsten Dichter in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, geb. zu Mainz um 1545, gest. zu Straßburg 1589. Wiewohl wir von seinen Lebensverhältnissen nur sehr wenig wissen, so geht doch aus allen seinen Schriften zur Genüge hervor, daß er nicht nur auf der Höhe der Wissenschaft seiner Zeit stand, sondern daß ihm auch ein reicher Schatz von Welt- und Menschenkenntniß innewohnte, wie er denn als Doktor der Rechte, als Reichskammergerichtsadvokat zu Speier, als Amtmann zu Farbach und zuletzt bei seiner Anstellung zu Straßburg durch vielfache Reisen mit den ausgezeichnetsten Männern seiner Zeit in Verbindung kam. Wir gedenken hier nur mit Einem Worte der Streitigkeiten, welche in den siebenziger Jahren jenes Jahrhunderts zwischen den Straßburger Theologen und den Jesuiten zu Ingolstadt ausgebrochen waren und an denen er auf Seiten der Straßburger einen eifrigen Antheil nahm. Das wurde ihm auch die Veranlassung, daß er in dem berühmten „Bienenkorb des heiligen römischen Immenschwarms" und in dem „Vierhörnigen Jesuitenhütlein" die beißendste, witzigste und treffendste Satire schrieb, welche jemals gegen die Jesuiten verfaßt worden ist. Seine patriotische deutsche Gesinnung und sein männlicher Schmerz über das, was Deutschland damals war im Vergleich mit der weltbeherrschenden Stellung, welche es einst unter seinen großen Kaisern eingenommen hatte, tritt uns besonders entgegen in seinem kernigen Gedichte: Ermahnung an die Deutschen. Doch was uns besonders hier interessirt, ist seine warme Theilnahme für die Jugenderziehung und die kindlich geistreiche Art, wie er diesen Gegenstand behandelt in seinem Gedicht:

---

*) Der I. Art. steht Schulbl. 1865 Nr. 1.

Digitized by Google

Anmahnung zu christlicher Kinderzucht.

Was Lust und Fleiß habn die Leut
In ihren Gärten oft zur Zeit
Mit Setzung, Impfung und Aufsetzung (Pfropfen)
Etwa ein Pflänzlein zur Ergetzung?
Wie warten sie doch sein so eben,
Daß sich das Schößlein mög erheben?
Früh machen sie ihm Raum zur Sonnen,
Zu Mittag sie ihm Schatten gonnen,
Da pfropfen's, biegen's, unterstützen,
Beschütten's, vor dem Frost zu schützen,
Messen's bei Ruthen und Minuten,
Sein täglich Wachsen zu vermuthen,
Da gehen sie alle Tritt hinzu,
Sehen, wie es aufschießen thu.
Und ist ihn'n süß all Zeit und Müh,
Die sie damit zubringen je.
Wie viel mehr Lust soll haben dann
Ein Hausvater und Jedermann,
Dem Gott die Kinder thut bescheeren
Oder befiehlet, die zu lehren,
Daß sie dieselben Himmelspflänzlein,
Ihr Hausschößlein, ihr Ehrenkränzlein
Ziehen und schmücken zu Gottes Ehren,
Sein Wort gern hören und lehren?
Daß sie zu Preis dem Allerhöchsten
Auch mit der viel Nutz sein dem Nächsten?
Was schöners Opfer kann man geben
Dem Herren Gott in diesem Leben?
Denn das sind die recht Frücht und Güter,
Die Gott giebt, daß man opfer wieder,
Das sind die Oelzweig und die Reben,
Die fruchtbar deinen Tisch umgeben,
Dies ist des Hauses Benedeien,
Des Alters Frühling, Glanz und Maien,
Das sind die Bäumlein und die Palmen,
Von denen David singt in Psalmen,
Daß sie gebaut sind und gepflanzt
Neben die Wasserbäch des Lands,
Welche kein Hitz im Sommer mindert,
Noch im Winter kein Frost nicht hindert,
Und die zuletzt Gott gar versetzt
Ins Paradies, sie da ergetzt,
Sie macht zu ewigen Himmelssprößlein,
Zu gnadenfeuchten Engelsschößlein. — — —

Dieses Gedicht bildet eigentlich die Einleitung zu einem Katechismus und zeigt nicht nur, in welchem Geiste die Jugenderziehung überhaupt, sondern insbesondere der Unterricht der Kleinen betrieben werden soll. Wie ansprechend ist nicht sofort der Eingang, in welchem der Dichter die Mühe und Sorgfalt, die rechte Benutzung der Zeit schildert, mit welcher Gärtner und Gartenliebhaber die jungen Pflanzen und Bäumchen pflegen und der Natur klüglich ablernen, wie man dabei verfahren müsse. Um wie viel mehr sollen das die Hausväter thun, denen Gott Kinder, Himmelspflänzlein be-

Digitized by Google

scheert hat. Die ganze Erziehung und Wartung dieser Himmelspflänzlein wird nun dargestellt als ein wahrer Gottesdienst, als das rechte und gottgefällige Opfer. Damit stellt er die Väter und Lehrer in die rechte Stellung zu ihrem Objekt, zu dem zu erziehenden Kinde. Diese Stellung ist nicht neu, sondern schon David in den Psalmen hat sie angedeutet. Wir sehen, der Dichter wie seine Zeit, jene Jugendzeit der evangelischen Kirche, wurzelt ganz in der biblischen Anschauung. Aber bemerken wir wohl, er will die Natur des Kindes nicht brechen, wozu etwa eine spätere starre Orthodoxie Lust hatte, er will vielmehr sie bessern, sie veredeln, er will, wie Gott mit den ersten Menschen that, so den Spuren der göttlichen Erziehung nachgehen. Dies drückt Fischart weiter so aus:

Wie sollt ein Lehrer und ein Vater,
Wo er hat ein barmherzig Ader,
Nicht han eine Freud mit ihrer Zucht,
Dieweil es ist eine schöne Frucht,
Und noch viel mehr an ihnen wird
Natur lieblich Anmuthung*) gespürt,
Als in den allerschönsten Geschöpfen,
Daraus wir sonst Ergötzung schöpfen;
Das macht die lebhaft Freundlichkeit,
Die anlachend Gesprächlichkeit,
Die in den Kindern wir all spüren,
Wie so schön all Geberden zieren.
Denn was ist Lieblichers zu hören,
Als wenn die Kinder reden lehren (lernen),
Wann's herauslispeln bald die Red
Und rufen Abba, Vater, Ett,
Rufen der Mutter Mamm und Ammen,
Geben nach ihrer Nothdurft Namen,
Brauchen die ererbt Adams-Gewalt,
Der jedem Geschöpf ein Nam gab bald. — —
Dieweil solch blühend Alter frisch
Umsonst so lieblich g'stalt nit ist,
Auch oft das Wild und Vieh bewegt,
Daß es zu dem ein G'fallen trägt.
Und dieweil die Engel sich nicht schämen,
Der Kindspfleg sich selbs anzunehmen,
Wie Christus zeugt, daß vor Gott standen
Allzeit der Kinder Engelsg'sandten. — —

Wahrhaft rührend ist es, wie der Dichter sich hier in die Betrachtung der Lieblichkeit der Kindesnatur versenkt; dann:

Solch Freundlichkeit und lieblich Sitten
Sollten die Eltern und ein jeden
Reizen, daß sie deß (desto) lieber mehr
Mit Kinderzucht umgingen sehr.

*) Anmuthung = natürliche Anlage, Triebe.

Digitized by Google

hatte doch solche Lieblichkeit nicht nur die Engel im Himmel bewegt, sich der Kleinen mit Treuen anzunehmen, sondern selbst die Thiere des Waldes zum Wohlgefallen an ihnen gerührt. So versteht es denn unser Dichter meisterlich, die rechten Hebel einzusetzen, um das Interesse für die Kindererziehung anzuregen. Allein er weiß nun auch die Methode anzugeben, welche man anwenden muß, damit die Erziehung der Kinder den Eltern und Erziehern selbst zu „Nutz und Treuen" gerathe.

Denn wen mag's freuen mehr denn euch,
So eure Kind sind tugendreich?
Wie kannst du bessre Ruh dir schaffen
Und friedlicher in Gott entschlafen,
Denn so du weißt, daß dein Kind seind
Erzogen wohl und drum Gotts Freund:
Und weißt, daß nach dem Tod dein Kinder
An Gott han ein ewigen Vormünder?

Dies geschieht aber nur dann, wenn sie früh zur Gottesfurcht angehalten werden; denn:

Es sei Obere oder Herren,
Die sie in Kirch und Schule lehren,
So wird selbs Christi drin gepfleget,
Als ob man ihn im Schooße träget,
Und werden Obrigkeit und Lehrer
Dadurch sein Säugamm und sein Nährer.

Ferner wenn sie vor Aergernissen, losem Geschwätz und böser Gesellschaft Buberei bewahrt werden. Was aber die Lehre betrifft, so soll das Wort Gottes nach Gelegenheit der Zuhörer ausgetheilt werden, wie es in den Fragstücken des Katechismus geschieht, und:

Derwegen Niemand nicht veracht
Die Fragen hie kurz eingebracht,
Sondern denk, daß wir müssen all
Zu Kindern werden in dem Fall,
Wollen wir andecs glauben recht
Die G'heimniß unsers Glaubens schlecht, — —
Müssen von uns nit hoch halten,
Sondern wie Kind demüthig walten,
Welches Christus damals hat g'wöllt,
Da er das Kind vor Jünger stellt.

Dies ist die Summa von Fischart's christlicher Pädagogik und Methodik, welche damals so großen Anklang fand und eine so bedeutende Wirkung hervorbrachte, weil sie, dem Geiste ihrer Zeit entgegenkommend, von biblischen Anschauungen ausging und den christlichen Endzweck aller Erziehung fest ins Auge faßte.

Digitized by Google

Aus dem Bildungsgange eines Holsteinischen Lehrers.

4.

Das Seminar.

Damit wäre ich zu dem Theil meines Bildungsganges gekommen, von welchem ich wohl hoffen darf, daß er den Leser am meisten interessiren wird, und das schon deshalb, weil das holsteinische Seminar in Segeberg so ganz anders eingerichtet ist, und wie ich glaube, auch in seinem Leben und Treiben ein ganz anderes Bild darbietet, als die meisten preußischen und süddeutschen Seminare. Da ich nun bei dieser ganzen Darstellung keinen andern Zweck habe, als dem Schulwesen überhaupt zu dienen, so darf der Leser nicht mehr und nicht weniger erwarten als eine einfache, nach allen Seiten hin wahre Beschreibung meines Seminarlebens. Wenn ich dabei die Sachen in eben demselben Lichte erscheinen lasse, in welchem sie mir selbst erschienen sind und noch erscheinen, so wird das hoffentlich Jeder voraussetzen.

Diejenige Einrichtung nun, wodurch das Segeberger Seminar sich von den meisten preußischen und süddeutschen Seminaren unterscheidet, und welche auf das innere Leben desselben einen so entscheidenden Einfluß ausübt, ist das Externat. Die Seminaristen finden ihre Wohnung und Beköstigung nicht im Seminare selbst, sondern haben sich diese bei den Bürgern der Stadt selber zu suchen. Und in Folge dessen genießen sie die äußerste Freiheit, sie können einfach und vornehm leben in Wohnung, Kleidung und Beköstigung, sie können Kaffee's, Kegelbahnen und Bälle besuchen, und können fleißig und faul sein. Freilich können sie dies Alles nicht ganz ohne Wissen der Lehrer, diese suchen vielmehr das Thun und Treiben jedes einzelnen Seminaristen nach Kräften zu überwachen, und unterlassen auch nicht, wo es ihnen nöthig scheint, Vorstellungen zu machen, und im äußersten Fall mit Strafen zu drohen, aber diese Aufsicht ist so wenig lästig, daß sie im Ganzen kaum gefühlt wird. Ebenso übt diese Stellung der Seminaristen auf ihr Verhältniß zu den Lehrern einen sehr merklichen Einfluß. Jene fühlen sich nicht als solche, die von ihren Eltern auf das Seminar geschickt und damit der Vorsorge oder der Vormundschaft der Seminarlehrer übergeben sind, sondern als solche, die aus freiem Entschluß die Anstalt frequentiren und somit für ihr eigen Risiko leben. Daher sehen sie denn auch in dem Direktor und den Lehrern des Seminars nicht eigentlich ihre Herren, sondern nur ihre zeitweiligen Vorgesetzten, deren amtliche Befugnisse auf ihre Privatangelegenheiten sich nicht erstrecken. Kurz, das Verhältniß der Segeberger Seminaristen zu ihren Lehrern ist wenig anders als das zwischen Studenten und ihren Professoren, und in ihrer äußern Erscheinung, in ihrem Leben und Treiben gleichen sie auch mehr den Studenten als den Schülern einer Anstalt.

Ich weiß nicht, ob nicht schon bei diesen wenigen Zeilen der Eine oder der Andere meiner geneigten Leser im Stillen sich bekreuzt hat, aber für den Fall will ich zu dessen Beruhigung gleich hinzusetzen, daß der Mißbrauch dieser Freiheit doch so groß und so allgemein nicht ist, als man vielleicht vermuthen könnte. Nach dem Regulativ sollen bei Verletzung der guten Ordnung und Sitte folgende Strafmittel in Anwendung gebracht werden: „1, Warnungen und Verweise, welche durch Ertheilung vor der

Digitized by Google

Klasse, dem ganzen Cötus der Lehrerkonferenz, sowie durch Eintragung in die Censurliste, geschärft werden können. 2, Beschränkungen der Freheit durch Arrest auf der Stube oder in einem eigens dazu eingerichteten Lokale (Karzer), deren Dauer indessen auf einen Zeitraum von 5 Tagen beschränkt bleiben muß. 3, Ausschließung vom Genusse der Stipendien oder Entziehung derselben. 4, Stille Entfernung von der Anstalt auf eine bestimmte, nicht über zwei Jahre hinausgehende Dauer. 5, Stille oder öffentliche Verweisung auf immer." Aber es kommt nur selten vor, daß Nr. 1 in Anwendung gebracht wird, vielleicht in einem Jahr ein oder ein paar Mal, was bei 80 Zöglingen doch gewiß ein günstiges Verhältniß zu nennen ist. Dagegen kommt die Anwendung der unter 2 — 5 genannten Strafen so selten vor, daß die Namen derjenigen, welche sie erlitten, noch Jahre nach ihrem Abgange vom Seminar in dem Munde der Seminaristen fortleben.

Indessen glaube ich bemerken zu können, daß namentlich die letztgenannten Strafen erst mit der Zeit so selten geworden sind, und zwar in dem Maße, als das ganze Leben der Seminaristen immer mehr eine feste Gestalt angenommen hat, was natürlich erst mit der Zeit geschehen konnte. Als das Seminar 1839 von Kiel nach Segeberg verlegt wurde, konnte man sich auch nicht sofort in die neue Freiheit finden — denn in Kiel war auch noch das Internat. — Da konnte denn auch noch Schlimmeres vorkommen, als daß man am Markttage einen Orgeldreher bestellte, der unter den Fenstern unaufhörlich spielen mußte, damit der Direktor sich gezwungen sehe, den Tag auszusetzen, was er auf Vorstellungen nicht hatte wollen, — oder daß man im Vorbeigehen dem alten aus dem Fenster lehnenden Propsten mit allerlei biblischen Namen anredete, z. B. Guten Morgen, Vater Abraham, Isaak ꝛc., worauf dieser dann antwortete, er sei weder Abraham, noch Isaak ꝛc., sondern Saul, der seines Vaters Esel suche, die er, wie er wohl sehe, hier eben gefunden habe. Ich sage, in der ersten Zeit der Freiheit sind noch schlimmere Streiche vorgekommen, wahrscheinlich, weil man meinte, es den Studenten auch darin gleich thun zu müssen, aber mit der Zeit sind, wie gesagt, dergleichen Ausschreitungen immer seltener geworden.

Bei solcher Stellung der Seminaristen nun ist natürlich die Wahl des Ortes für ein Seminar von nicht geringer Bedeutung. Freilich wird man sich darin wohl einig sein, daß eine größere Stadt für dasselbe sich weniger eignet, als eine kleinere. Aber unter den kleinern Städten findet sich auch noch ein großer Unterschied. Es giebt deren mit mehr oder weniger Verkehr, mit mehr oder weniger Intelligenz. Was nun den Verkehr anlangt, so giebt es wohl nicht leicht eine Stadt, die daran weniger hat, als Segeberg, denn dieses liegt im östlichen Holstein, fern von den Hauptverkehrsstraßen und nach zwei Seiten von einer endlosen Haide ziemlich nahe begrenzt, von Lübeck 4, und von Hamburg 6 Meilen entfernt. Und dieser Umstand ist, meine ich, für das Seminar wenigstens kein ungünstiger. Anders ist es mit der Intelligenz; hier muß man wohl sagen: Je mehr, desto besser. Man würde wohl ein gut Theil Schulmeisterdünkel weniger in der Welt finden, wenn man den Seminaristen mehr Gelegenheit böte, sich in intelligenten Kreisen zu bewegen. In Segeberg ist wohl zu wenig Intelligenz, wenigstens für 80 Seminaristen, daß die alle Familien finden sollten, durch deren Umgang etwas Reelles für ihre Bildung abfiele. Aber auch für den Fall, daß ein näherer Verkehr der Seminaristen mit den gebildeteren Familien nicht allgemein zu erwarten ist, indem beide Theile sich leicht

Digitized by Google

gegen einander abschließen, ist doch allein das Vorhandensein einer bedeutenden Zahl solcher Familien schon deshalb von Wichtigkeit, weil dann diese Familien es sind, welche den Ton angeben, und dadurch auf ihre Umgebung vortheilhaft einwirken. Und die Seminaristen wären sicherlich nicht die Letzten, welche davon profitirten. Nun kann man ja freilich auch des Glaubens sein, daß der, welcher später höchst wahrscheinlich auf einem Dorfe unter Bauern wohnen und leben soll, am besten von solchen Kreisen fern gehalten werde, welche möglicher Weise Ansprüche in ihm erwecken, bei deren nachherigen Nichtbefriedigung er sich dann unglücklich fühlen könnte. Aber ich glaube, daß man in diesem Punkt eben so leicht zu ängstlich sein kann, als da, wo es sich um eine selbständige Stellung der Seminaristen handelt. Wie man nicht einsieht, warum eine Anzahl Schulamtskandidaten eine gewisse Freiheit weniger würdig tragen sollte, als eine Anzahl Predigtamtskandidaten oder sonstige Studirende, ebenso sieht man nicht ein, warum man nicht auch den zukünftigen Landprediger oder Landbeamten nicht sorgfältig fern hält von Kreisen, in denen er Bedürfnisse kennen lernt, die er auf dem einsamen Dorfe doch nimmer befriedigen kann, wenn diese Bekanntschaft ihn ohne Weiteres unglücklich machen muß. Doch genug davon.

Von besonderer Wichtigkeit ist ja dann ferner auch, ob an dem Orte, wo ein Seminar ist, auch ein reges kirchliches Leben sich befindet, in das die Seminaristen mehr oder weniger sich hineinziehen lassen könnten, was gewiß nicht ausbliebe, wenn dasselbe von geeigneten kirchlichen Persönlichkeiten getragen würde. Es ist wahr, nach diesem Merkmal kann eine Stadt nicht gewählt werden, denn dieses Leben bindet sich nicht an einen bestimmten Ort; es kommt und geht. Aber gethan könnte doch etwas werden dafür, daß solches Leben erweckt, resp. erhalten würde. Es könnten brennende und scheinende Lichter auf den Leuchter der Kirche gestellt werden, deren Licht weithin leuchten müßte, und die Seminaristen, und durch sie die Schulen des ganzen Landes würden einen unberechenbaren Segen davon haben. In Segeberg fand sich leider zu meiner Zeit solches Leben nicht. Die Seminaristenstühle der Kirche waren freilich nie leer, und oft recht stark besetzt, aber regelmäßige Kirchgänger, die auch wohl zweimal, am Vormittage wie am Nachmittage, zur Kirche gingen, habe ich kaum kennen gelernt, und ich selbst bin auch keiner davon gewesen.

Ich hatte mich also entschlossen, das Seminar zu beziehen. Wohin? ob nach Segeberg oder nach Tondern? darüber konnte jetzt kein Zweifel mehr sein. Der wegen seiner praktischen Tüchtigkeit so hochgeschätzte Seminarlehrer Dieckmann in Tondern war gestorben, und von dem Dänenregimente war nicht zu erwarten, daß seine Stelle mit einem tüchtigen Mann wieder besetzt werde. Also blieb nur Segeberg übrig. Ueber die Aufnahme daselbst sagt das Regulativ, „daß der Aufzunehmende nicht unter 18 und nicht über 25 Jahre alt" sein dürfe. Ich wurde zur Eintrittszeit 21 Jahre alt, also war von dieser Seite her nichts zu erinnern. Aber die Aufnahme geschieht nicht ohne vorherige Prüfung der Aspiranten. Diese findet alljährlich einmal, und zwar in der Pfingstwoche statt. Gewöhnlich beginnt sie am Donnerstag nach Pfingsten, und endigt mit dem Montag der folgenden Woche. Nach der Bestimmung des Regulativs dürfen zur Zeit nur 80 Seminaristen auf dem Seminare sein, die sich auf drei Klassen oder Jahrgänge vertheilen. Demnach werden denn für gewöhnlich 26—27 aufgenommen. Weil nun aber Viele des Militairdienstes halber hatten aus-

Digitized by Google

treten müssen, die jetzt wieder eintraten, so konnten diesmal nur 20 aufgenommen werden. Glücklicherweise hatten sich aber auch nur 33 für die Aufnahme gemeldet, und so war zu erwarten, daß die Aufnahme nicht gar zu schwer halten werde. Freilich richtet sich die Zahl der Aufgenommenen nicht einfach nach dem Bedarf, sondern nach vorgeschriebenen Regeln, aber die Anforderungen an die Aspiranten steigern sich natürlich von selbst, wenn 20, aus 30, statt aus 50—60 ausgesucht werden sollen. Was mich betraf, so hatte ich freilich das Zeugniß schon vorauf geschickt, daß ich zu den tüchtigsten Schulpräparanden gehöre, und daher für die Aufnahme in das Seminar sehr gut vorbereitet sei, aber wer stand mir dafür, daß die Herren in Segeberg nicht einen andern Maßstab anlegten? Wenn ich denn auch im Ganzen getrost ging, so war es doch nicht ohne Herzklopfen, das dadurch nur vermehrt wurde, daß ich immer sogleich an das verzweifelte Rechnen denken mußte.

Nach dem Regulativ werden an die aufzunehmenden Zöglinge folgende Forderungen gemacht:

1, daß sie eine gute Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte, und den Hauptwahrheiten des christlichen Glaubens besitzen, und hierüber nach Inhalt und Zusammenhang des kleinen lutherischen Katechismus bestimmte Rechenschaft geben können;
2, daß sie einen schriftlichen Aufsatz über bekannte Gegenstände ohne grobe Verstöße gegen die Rechtschreibung und die deutsche Sprachlehre mit einiger Klarheit und Ordnung abfassen können;
3, daß sie fertig und mit Verstand lesen, sowie im Denken und zusammenhängenden mündlichen Ausdruck bereits einige Uebung besitzen;
4, daß sie die gewöhnlichsten Kirchenmelodien ohne Anstoß singen;
5, daß sie eine deutliche und einigermaßen gefällige Handschrift sich angeeignet haben;
6, daß sie die gewöhnlichen Rechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen mit völliger Geübtheit zu behandeln wissen, und im Kopf- und Tafelrechnen Fertigkeit, auch bereits die erforderliche Einsicht in die Gründe des Rechnungsverfahrens sich erworben haben;
7, daß sie die nothwendigsten Vorkenntnisse aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde, und
8, einige Bekanntschaft mit den Einrichtungen der vaterländischen Volksschulen besitzen, und im Elementarunterrichte etwas geübt sind."

Diesen Anforderungen ist dann noch die Bemerkung hinzugefügt: „Vorzüglich wird bei dieser Prüfung auf die Kenntnisse in der christlichen Religion, auf den Grad, in welchem die Urtheilskraft und Denkfähigkeit ausgebildet ist, sodann auf die Fertigkeit und Richtigkeit im mündlichen Ausdrucke, und endlich auf die erlangte Uebung im ausdrucksvollen Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Singen und Rechnen gesehen." Diese Bemerkung hätte mich jedenfalls etwas zuversichtlicher gemacht, weil sie die Fertigkeit im Rechnen ans letzte Ende stellt, aber sie war mir damals leider nicht bekannt.

Die Prüfung begann denn, und zwar mit dem schriftlichen Theil derselben. Jeder fand auf dem ihm angewiesenen Platze etliche Bogen Papier; eine Feder hatte Jeder mitgebracht, und nun wurden 4 Fragen diktirt. Die erste Frage handelte von der Bedeutung des jüdischen und christlichen Pfingstfestes. Die zweite betraf einen Gegenstand aus der Religionslehre,

Digitized by Google

ich meine den Nutzen der Trübsal. Von der dritten Frage erinnere ich nur noch, daß sie sich auf einen Gegenstand der Mathematik erstreckte. Die vierte hieß ungefähr so: „Der Satz: Er fragte mich: Hältst du das für nöthig? — ist in seine verschiedenen Redetheile aufzulösen, und diese sind nach den Wortklassen zu ordnen. Die direkte Frage ist in eine indirekte zu verwandeln und in die verschiedenen Zeiten zu setzen." Für jede dieser Fragen war eine Stunde Zeit gegeben. Was ich geschrieben habe, weiß ich natürlich nicht mehr, nur das weiß ich noch, daß ich bei der indirekten Frage schwankte zwischen „hieltest" und „hältst". Beides wurde hingeschrieben und wieder ausgestrichen, bis ich mich endlich für „hieltest" entschied. Aber auf dem Heimwege fiel mir ein, daß ich hätte „haltest" schreiben müssen. Doch war ich im Ganzen mit meinen Beantwortungen recht gut zufrieden. Anders wurde es am Nachmittage, da kamen die gefürchteten schriftlichen Rechenaufgaben. Es wurden ihrer drei aufgegeben, und für jede zur Auflösung eine Stunde bestimmt. Die erste war die leichteste Aufgabe, nichts destoweniger verwirrte sie mich völlig, und ich saß so lange hoffnungslos über derselben, daß ich endlich zur Lösung der dritten keine Zeit mehr fand. Die zweite war eine Aufgabe aus der Geldrechnung. Nachdem ich die erste als für mich unauflösbar verlassen hatte, begab ich mich mit ziemlicher Verzweiflung an die zweite, und ich betrachte es noch immer als eine gnädige Fügung Gottes, daß ich sie wirklich richtig kriegte. Die dritte Aufgabe war eine geometrische, die nur mittelst der Algebra gelöst werden konnte. Diese hätte ich mit Leichtigkeit machen können, denn die Berechnung führte sofort auf eine gemischte Gleichung des zweiten Grades, aber ich hatte eben keine Zeit mehr.

Dies war der erste Tag. Am folgenden Tage mußte Jeder zu Hause eine kurze Lebensbeschreibung abfassen, und diese Nachmittags mitbringen. Dann wurde unter Aufsicht eines Lehrers eine Probeschrift gemacht, wozu auch reichlich eine Stunde Zeit gegeben war. Und nun erschien der Direktor mit dem Musiklehrer, und die Gesangprobe begann, die darin bestand, daß Jeder der Aspiranten einen der bekanntesten Choräle vorzusingen hatte. Die beiden noch übrigen Tage, Sonnabend und Montag, waren ausschließlich für die mündliche Prüfung bestimmt. Zu dem Ende wurden sämmtliche Aspiranten in zwei Abtheilungen getheilt, und jede für sich vor den versammelten drei Hauptlehrern vorgenommen. Meine Abtheilung wurde im Kopfrechnen, in Geschichte und Geographie, und in der Religion geprüft. Ueber das Kopfrechnen wüßte ich nichts Besonderes zu bemerken. Geschichte und Geographie waren verbunden. Ich wurde nach der Hauptrichtung des Seinelaufs gefragt, nach den Städten an diesem Fluß, nach den Hauptschlössern der Stadt Paris, u. s. w. Paris erinnerte sofort an Revolution, und ich wurde nach den Ursachen der franz. Revolution von 1789 gefragt, welche Frage ich denn dahin richtig beantwortete, daß dieselben in der Regierung Ludwig XIV. zu suchen seien. So kamen wir denn auf dessen Zeit, auf seine Kriege gegen Deutschland u. s. w., und schlossen mit dem Frieden zu Utrecht 1713.

Die Prüfung in der Religion bestand darin, daß Jeder einen Liedervers vorlas und dann erklärte. Die Erklärung ward theils frei, theils als Antworten auf vorgelegte Fragen gegeben, und ich fand damals, daß man hier verhältnißmäßig wenig fordere, glaube aber jetzt, daß dies Urtheil mehr

Digitized by Google

in meiner subjectiven Anschauung, als in einer objectiven Würdigung des Sachverhalts seine Erklärung findet.

Ich verließ die mündliche Prüfung mit der ziemlich sicheren Zuversicht, aufgenommen zu werden, und ich hatte mich denn auch nicht getäuscht. Wenn ich nun schon oben bemerkt habe, daß das Leben und Treiben auf dem Segeberger Seminare ein [so ganz anderes ist, als es auf denjenigen Seminarien sein kann, wo noch das Internat besteht, so zeigt sich das zu keiner Zeit auffälliger, als zur Zeit der Aufnahmeprüfung. Wenn es zu jeder Zeit dem Beobachter sich als ein freies darstellt, so in dieser Zeit fast als ein ungebundenes. Aber es ist eben dies auch charakteristisch, und daher darf ich nicht unterlassen, es in seinen Hauptzügen kurz zu beschreiben. Während der Aufnahmeprüfung sind natürlich Ferien für die Seminaristen, aber gewöhnlich bleibt dann eine große Zahl von Seminaristen zu Hause, statt, wie sonst, in die Heimath zu gehen oder sonst eine längere Besuchsreise zu machen. Die ankommenden Aspiranten werden nun von diesen bereitwillig in ihre Wohnungen aufgenommen, und in das Seminarleben eingeführt. Natürlich darf dies den künftigen Zöglingen in keinem trüben Lichte erscheinen, und daher gehts alle Tage so ziemlich gleichmäßig nach der Melodie: Ein freies Leben führen wir ꝛc. Man besucht die gewöhnlichen Verkehrshäuser der Seminaristen, schiebt Kegel, spielt Billard, macht Touren in die Umgegend u. s. w. Da aber alle diese Festlichkeiten hauptsächlich zur Unterhaltung der Aspiranten angestellt werden, so ist es ja freilich auch nicht anders denkbar, als daß diese so ziemlich überall die Zeche bezahlen. Ueberdies ist es einmal Usus, daß sie ihren Quartierwirthen Tabak und Cigarren frei halten. Den Schluß des Ganzen bildet dann eine solenne Mahlzeit, welche die glücklich Aufgenommenen sämmtlichen Seminaristen geben, d. h. soviel ihrer dann anwesend sind, oder daran Theil nehmen wollen. Diese Mahlzeit ist freilich so einfach, als sie unter diesen Umständen sein kann, sie besteht in einem Beefsteak mit Zugemüse, aber nach denselben pflegt dann Punsch zu kommen (weil der Wein in Holstein theuer und schlecht ist), und in Folge dessen ist dann manchem am anderen Morgen abreisenden Gast das Herz leichter als der Kopf; die Tasche ohnehin. Damit ich nun später nicht noch einmal auf dies Kapitel zurückzukommen brauche, so will ich hier gleich hinzufügen, daß die eigentliche Aufnahme in den Seminaristenorden, welche im Herbst, beim Eintritt der Aspiranten in das Seminar, Statt hat, abermals nach eingenommenem, soliden Beefsteak, und bei einer oder vielmehr etlichen Bowlen Punsch geschieht.

Der geneigte Leser wird dies Kapitel wichtig genug finden, um bei demselben mit seinen Gedanken noch einen Augenblick zu verweilen, und ich will denn diesen benutzen zu ein paar Bemerkungen, die ihm vielleicht für seine Reflexionen nicht unwillkommen sind. Und da soll denn dies das Erste sein: Ich fand damals, als ich selbst darunter war, dieses Treiben der Seminaristen nicht ganz in der Ordnung. Es schien mir, als ob es eines künftigen Lehrers unwürdig sei, in einem öffentlichen Wirthshause, wenn auch in einem eigenen Lokale, und also unter sich, zu schmausen, zu trinken und zu singen. Ich bin bei dieser Ansicht auch geblieben meine ganze Seminarzeit hindurch, und habe für dieselbe dermaßen gekämpft durch Wort und That, daß ich in Folge dessen mit dem größten Theile meiner Mitseminaristen auf gespanntem Fuße stand. Indem ich nun aber, wie ich wohl sagen darf, mit einem etwas gereifteren Blick auf dasselbe hinsehe, gestaltet

Digitized by Google

mein Urtheil sich bedeutend anders. Ich sehe jetzt weniger eigentliche Ausschreitungen, und was ich noch dafür gelten lasse, erscheint mir bei weitem nicht so gefährlich wie damals. Mir fällt dabei jetzt immer der alte Flattich ein (der geneigte Leser wird ihn wohl kennen), zu dem kam einmal eine Frau und klagte ihm, daß ihr die Kinder nicht folgen, und kein eingezogenes Leben führen wollten. Unser Alter nahm sie darob ans Fenster und sagte: „Was seht Ihr dort am Brunnen?“ Antwort: „Kühe und Kälber“. „Nun, wie gehen die Kühe?“ Antwort: „Langsam.“ „Und die Kälber?“ „Die springen und schlagen aus.“ „Do han i do jetzunder, so wird es mit Euren Kindern auch einmal gehen. Jetzt springen sie und schlagen aus, sie werden aber einmal langsam gehen und eingezogen sein.“ Der Leser wird hoffentlich verstehen, was der Alte meinte und ihm das Wort nicht im Munde umdrehen wollen. Was aber der Alte meint, das meine ich auch, Man soll freilich die Kälber nicht zum Springen aufmuntern und anhalten, man darf ihnen auch wohl eine Lektion mit der Peitsche geben, wenn sie's zu arg treiben, aber anbinden soll man sie nicht deshalb, maßen sie nachher doch nur desto ärger springen. Dagegen soll man durch Gewährung einer möglichst unbeschränkten Freiheit der Lüsternheit zuvorzukommen suchen, denn das Verbotene hat immer mehr Reiz, als das Erlaubte. Dies findet namentlich seine Anwendung auf junge Leute, die in einem Alter stehen, das sie berechtigt zu der Freiheit, ihre eigene Haut selbst zu Markte zu tragen, was man dadurch auch thatsächlich anzuerkennen genöthigt ist, daß man ihnen in den wichtigsten Dingen durchaus freie Hand lassen muß. Ich glaube daher, daß die damalige Direktion des Seminars durchaus das Rechte traf, wenn sie bei besonderen Gelegenheiten, wie z. B. bei der Aufnahmeprüfung wohl vor Ausschreitungen warnte, aber niemals durch Verbote die beabsichtigten Vergnügungen zu stören suchte. Ferner suchten die Lehrer dadurch Ausschreitungen zu verhüten, daß sie an gewissen geselligen Vergnügungen (wenn auch natürlich nicht in den Tagen der Aufnahmeprüfung) selbst Theil nahmen, und zwar mit Familie. Dies war z. B. der Fall mit einem Liedertafelball, der monatlich (oder alle 2 Monate) Statt fand. Es bestand nämlich unter der Direktion des Gesanglehrers eine Liedertafel, deren aktive Mitglieder meistens, wenn auch nicht ausschließlich, Seminaristen waren. Außer diesen gab es denn auch noch sociale Mitglieder, eine Auswahl aus den ersten Bürger- und Beamtenfamilien, die sich nur zur „Aufführung“ einfanden. Diese bestand in dem Vortrage verschiedener Gesangstücke und endigte mit dem Ball, der, soviel ich mich erinnere über Mitternacht nicht hinausdauerte, ja, wohl meistens schon früher geschlossen wurde. An diesem habe ich auch eine Zeitlang Theil genommen, und zwar aus Pflichtgefühl, weil ich es für gut hielt, mich auch in solchen geselligen Kreisen bewegen zu lernen. Und ich meine, wenn es auch nur das wäre, was junge Leute von solchem freien Verkehr profitiren, so wäre das schon nicht zu verachten. Der Lehrer hat so schon Versuchung genug, in seinem äußeren Wesen zu verknöchern, und es wird um so rascher und gewisser geschehen, wenn er es nicht gelernt hat, sich in geselligen Kreisen zu bewegen. Ob es nun anderswo auch so steht, weiß ich nicht, aber in Holstein steht es allerdings so, daß die Mehrzahl der angehenden Seminaristen vom Lande ist, und daher an Geschmeidigkeit und Gewandtheit im geselligen Verkehr immerhin noch zu lernen hat.

Digitized by Google

Ein Anderes, das eine möglichst freie Bewegung der Seminaristen als wünschenswerth könnte erscheinen lassen, ist von Dr. Harms in seiner „Lebensbeschreibung" genannt. Er sagt von sich: „Auch um meiner selbst willen wollte ich kein Stubenhocker sein, meines Geistes Munterkeit und meines Leibes Gesundheit wollte ich nicht an einen höheren Charakter, oder an einen Grad mehr setzen, wie das wohl Mancher thut, und, nach Franklins Ausdruck, die Pfeife zu theuer bezahlt. Deswegen war ich auf mehreren Kegelbahnen um Kiel her, und in mehreren Wirthshäusern kein Unbekannter, lebte eine Gesellschaft auf, und ließ mich von einer Gesellschaft aufsehen, besonders gern unter freiem Himmel, wenn Jahreszeit und Wetter es verstatteten. Nach einer solchen Erfrischung ging es dann wieder an die Arbeit." So sagt Dr. Harms, und ich will nur noch hinzufügen: Der letzte Satz fand auch auf die Segeberger Seminaristen Anwendung. Was ich nach dem ersten Eindruck bei der Aufnahmeprüfung nimmer geglaubt hätte, das habe ich nachher zu meinem Erstaunen gefunden:

„Die Segeberger Seminaristen arbeiten durchweg mit großer Anstrengung und sehr regelmäßig."

Correspondenzen
über Schulverhältnisse und Schulzustände.

Aus Böhmen, Februar 1866. (Lehrergehälter.) Wie in gar manchen andern Gegenden so ist auch hier die Gehaltsfrage der Volksschullehrer nachgerade zu einer brennenden geworden. Nach vorhandenen Anzeichen scheint man höhern Orts auch zu der Ueberzeugung gekommen zu sein, daß jene Frage einer Lösung unumgänglich bedarf. Aber man höre, wie man von oben her sich mit dem Lehrerstand abzufinden gedenkt! Laut den vorliegenden Berichten des Königl. Landesausschusses für den hiesigen Landtag soll demselben unter Anderm ein Gesetzentwurf über die Lehrergehälter der Elementarschulen sowie über die Pensionen der Lehrerwittwen u. Waisen zur Berathung unterbreitet werden. Dieser Entwurf setzt das Gehalt eines Unterlehrers auf 150 Gld., eines Filiallehrers auf 200 Gld., eines Pfarrschullehrers, dessen Schulgemeinde unter 2000 Seelen zählt, auf 300 Gld., bei Schulgemeinden bis zu 4000 Seelen auf 350 Gld., bis zu 6000 Seelen auf 400 Gld. und in den noch größeren Schulbezirken, die über 6000 Seelen umfassen, auf 500 Gld. (Die stärkste evangelische Kirchengemeinde zählt 4400 Seelen welche auf 2 Schulen vertheilt sind.) Demnach würde ein Gehalt von 400 und 500 Gld. fast zu den weißen Sperlingen gehören. Das Gehalt der meisten Lehrer würde zwischen 200, 250 und 300 Gld. schwanken, abgesehen von den Unterlehrern, denen man, den Fortschritten unseres 19. Jahrhunderts zum Trotz, die edle Kunst zumuthet, sich sammt ihren Familien ein ganzes Jahr lang, nämlich 365 Tage, mit 150 Gld. durchzuschlagen! Ein Tagelöhner gebraucht heut zu Tage zur Versorgung seiner Familie 300 Gld., eine Thatsache, die vom Staat und den bürgerlichen Gemeinden vollständig anerkannt ist: beide besolden ihren niedrigsten Beamten, die Amtsdiener mit 300 bis 400 Gld. Sollte man es wohl angesichts solcher Verhältnisse für möglich halten, daß der Landesausschuß für Lehrer-Gehälter von 150, 200 und 250 Gld. in Vorschlag bringen kann? Es ist ziemlich billig, die Wichtigkeit des Lehrerstandes für die Volkswohlfahrt mit den hochtrabendsten Worten herauszustreichen, es ist ferner auch vollständig berechtigt, wenn jener weitgreifenden Bedeutung wegen

Digitized by Google

vom Lehrerstande die erforderliche intellectuelle Ausbildung und vor allen Dingen ein hohes Maß sittlicher Durchbildung gefordert wird. Unrecht aber ist es, wenn man daneben den Lehrer hinsichtlich seiner Einnahme weit unter die Tagelöhner und Polizeidiener rangirt. Von den Gemeinden, welche das Wahlrecht haben, wird dieses Mißverhältniß auch wohl gefühlt: sie bieten den Lehrern ein höheres Gehalt. Das Mißliche unserer Verhältnisse tritt um so greller hervor, wenn Sie berücksichtigen, daß das Aufrücken in höhere Stellen noch wenig geregelt ist. Leider gehört es nicht zu den Seltenheiten, daß ein Lehrer bis zu seinem Ende in einer Unterlehrerstelle sitzen bleibt. — Ende vorigen Jahres wurde in Prag eine allgemeine Lehrerconferenz abgehalten, in welcher die Frage, was nach einer solchen Gesetzesvorlage zu thun sei, zur Besprechung kam. Nach reiflicher Ueberlegung einigte man sich dahin, dem Landtag bei seinem Zusammentritt in einer Adresse die berechtigten Wünsche des Lehrerstandes vorzulegen. Nach derselben ist das Gehalt für einen Unterlehrer auf 300 Gld. beantragt worden; kann der betreffende Lehrer durch die erforderlichen Zeugnisse seine Lehrerqualification nachweisen, so möge ihm von 5 zu 5 Jahren ein Zuschuß bewilligt werden. Auch bei den übrigen Gehältern, welche für einen Filiallehrer auf 450 Gld. und für die Pfarrschullehrer je nach der Größe der Schulgemeinde auf 550 resp. 650 und 750 Gld. vorgeschlagen ist, wird nach Ablauf von je 5 Jahren eine Zulage gewünscht. — Ein Zeitungsartikel, von einem Prager Lehrer ausgehend, bemüht sich die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Gehaltsfrage zu lenken und die öffentliche Meinung für die billigen Wünsche des Lehrerstandes geneigt zu stimmen. Wir wollen uns der Hoffnung nicht verschließen, daß diese wichtige Angelegenheit seitens des Landtages eine wohlberechtigte Lösung finden werde. Hiervon, will's Gott, das nächste Mal.

H.

Vom Rhein. (Generalversammlung und Jahresconferenz des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen). Diese Versammlungen des Vereins fanden in diesem Jahr wieder in Mühlheim an der Ruhr statt und zwar am Dienstag und Mittwoch nach Pfingsten. Die General-Versammlung, bestehend aus dem Vorstande, den Agenten und Deputirten, berieth am Dienstag Nachmittag die geschäftlichen Angelegenheiten der Vereins. Erster Gegenstand der Tagesordnung war die Berathung eines Statuts zur Gründung einer Unterstützungskasse. Ein vom Vorstande ausgearbeiteter und von den Kreis-Vereinen bereits besprochener Entwurf diente den Berathungen zur Grundlage. Nach §. 1 dieses Entwurfes wurde der Unterstützungskasse des Ev. Lehrervereins die Aufgabe gestellt, „den unter den Lehrern vorkommenden äußeren Nothständen, z. B. bei Krankheits- und Sterbefällen, bei Wittwen und Waisen u. s. w. nach Kräften abzuhelfen zu suchen. Demnach wäre das Gebiet der Unterstützungen außerordentlich weit; die zur Verfügung stehenden Mittel werden nach den bisher gemachten Erfahrungen wenigstens vor der Hand ziemlich bescheiden bleiben. Um nun die Kräfte nicht in's Unendliche zu zersplittern, machte Lehrer Hösler aus Barmen im Auftrage zweier Bibelconferenzen den Vorschlag, nur einen Nothstand in's Auge zu fassen und alle Sorgfalt den Lehrerwaisen zuzuwenden. Das Werthvollste für diese sei aber eine tüchtige, christliche Erziehung; es empfehle sich demnach die Gründung einer anstaltlichen Stiftung zu diesem Zwecke. Dem evangelischen Blutzeugen des bergischen Landes, der ja auch Schulmeister gewesen, möge in dieser Stiftung ein lebendiges Denkmal gesetzt werden, indem man dieselbe Klarenbach-Stiftung benenne. Die Frage, ob eine solche Stiftung nach dem Princip der Familienerziehung einzurichten und die betreffenden Waisen bei geeigneten Lehrern unterzubringen seien oder ob sich die Gründung eines Instituts empfehle, könne vor der Hand offen bleiben. Motivirt wurde dieser Antrag durch folgende 4 Punkte: 1) Außer den Regierungsbezirkskassen beständen bereits fast in allen Gegenden Rheinlands und Westfalens Localkassen; mit diesen würde eine neue kollidiren. 2) Es entspräche mehr dem Geiste des Ev. Lehrervereins, wenn statt einer Geldkasse eine lebendige Anstalt gegründet würde, welche den Lehrerwaisen neben der materiellen Unterstützung

Digitized by Google

auch eine sorgfältige christliche Erziehung anbiete. 3) Schon längst habe sich der Ev. Lehrerverein die Aufgabe gestellt, für die Heranbildung geeigneter Präparanden mitzuwirken; eine anstaltliche Stiftung würde mit der Zeit auch nach dieser Seite hin dienen können. 4) Für ein Waisenstift ließen sich leichter die erforderlichen Mittel herbeischaffen. (Anfertigung und Verbreitung geeigneter Schulbücher, Traktate Lebensbild Klarenbachs — 2c.)

In längerer Diskussion schließen sich die meisten Redner dem Antrage an. Lehrer Steins befürwortet Unterbringung der Waisen in Lehrerfamilien so wie in bestehende Anstalten: Filb, Kaiserswerth 2c. Lehrer Ranke aus Kaiserswerth erinnert daran, daß die Kaiserswerther Anstalt jährlich je eine Lehrerwaise aus Rheinland und Westfalen unentgeltlich aufzunehmen bereit sei. Die Mitglieder des Kreisvereins Unna lassen durch ihren Agenten erklären, daß ihre pekuniären Verhältnisse den Beitritt zu einer Unterstützungskasse — in dem Entwurf war der jährlicher Beitrag auf nur 5 Sgr. gestellt — nicht gestatten. (Die armen Unnaer!) Der Antrag des Lehrer Höfler wird schließlich einstimmig angenommen. Der Vorstand wird sich mit den Antragstellern behufs Bildung einer Commission zur Gründung des Lehrer-Waisenstifts in Verbindung setzen, ein ausführliches Memorandum soll nächsten Herbst einer Generalversammlung vorgelegt und alsdann über diese Angelegenheit endgültig entschieden werden.

2. Rechnungsablage des Rendanten. Die Rechnung pro 1865 schließt ab mit einem Baarbestande von 122 Thlr.

3. Gründung eines Familienblattes zur Beförderung christlicher Erziehung. Direktor Brandt aus Saarbrücken theilt zunächst die in seinem Kreise entstandenen Bedenken gegen die Gründung eines solchen Blattes mit. Wozu noch ein neues Familienblatt? Die Bibel, das beste Erziehungsbuch, sei doch da. Ferner: wer schreibt's? Das Blatt darf nicht bloß Recepte bieten, ein frisches Leben muß dasselbe durchströmen; es bedarf darum viele helfende Kräfte. Bei einer dieserhalb gehaltenen Rundfrage habe sich aber nur Ein Mann zur Mitwirkung bereit gefunden. Drittens: wer liest das Blatt? Diejenigen, welche es vornehmlich gebrauchen, lesen es nicht, die es lesen, gebrauchen es nicht. Viertens: das Blatt müsse, wenn es heutzutage neben anderen bestehen wolle, nobel auftreten und das koste viel Geld. Zudem könne ein regelmäßig erscheinendes Blatt leicht ermüden; vielleicht empfehle sich deshalb mehr die Herausgabe von Flugblättern. Schließlich empfiehlt der Redner zwei von ihm verfaßte Familienbücher: „Unsere Kinder" und die „Haus-Chronik", und erinnert nochmals an Bührings Bibelunterricht. (Die bibl. Geschichtsbücher des A. T. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. Preis 18 Sgr.) Lehrer Blanke (Friedrichshöhe) begründet die Nothwendigkeit eines Familienblattes gegenüber den Verheerungen der vergiftenden Roman- und Tagesliteratur. Die Existenz des Blattes wäre gesichert, wenn jeder Lehrer sich für eine Anzahl Exemplare verbindlich mache. Direktor Brandt macht darauf aufmerksam, daß der Stoff mindestens für ein halb Jahr bereit liegen müsse, damit der Redakteur nicht in Verlegenheit käme. Er bittet die Anwesenden, Geeignetes ihm zustellen zu wollen.

4. Vorstandswahl. Es scheiden aus Präses Lehrer Kellermann und Lehrer Sprenger. Lehrer Dörpfeld läßt die Versammlung bitten, ihn von der Vorstands-Mitgliedschaft zu entbinden. Diesem Wunsche wird in der Weise entsprochen, daß die Versammlung den Lehrer Dörgefeld unter dankbarer Anerkennung seiner Verdienste um den Verein zum Ehrenmitgliede des Vorstandes ernennt. Da der bisherige Präses Kellermann eine etwaige Wiederwahl entschieden ablehnt, so gibt ihm die Versammlung durch Erheben ihren Dank für seine umsichtige Leitung zu erkennen und schreitet dann zur Ersatz-Wahl. Lehrer Steins erhält von 28 Stimmen 24, Lehrer C. Busch und Lehrer Sprenger erhalten je 23 Stimmen. Somit ist der Vorstand gegenwärtig in folgender Weise zusammengesetzt: Lehrer Steins (Filb) Präses, Lehrer Klingenburg (Ickten bei Kettwig), Lehrer Haake (Essen) Schriftführer, Lehrer Busch (Barmen), Lehrer Sprenger (Eickel) Rendant und Lehrer Dörpfeld, Ehren-Mitglied.

Die Jahresconferenz wurde am Mittwoch Morgen 10 Uhr unter Gesang und

Digitized by Google

Gebet eröffnet. Das einleitende Wort des Seminardirektors Bayer schloß sich an Joh. 13, V. 33 u. 34 an, wo der Herr Jesus seinen **Jünger** vermahnt, daß sie sich untereinander lieben sollen.

Das erste zur Verhandlung kommende Thema lautet: Der einheitliche Religionsunterricht in der Volksschule. Ein von Lehrer Klingenburg und Pfarrer Brüggemann ausgearbeiter Lehrplan liegt gedruckt vor. (Der einheitliche Religionsunterricht in der Oberklasse evangel. Elementarschulen. Essen, Bädeker 1866. Preis 6 Sgr.) Lehrer Klingenburg stellt folgende Thesen auf und begründet dieselben ausführlich:

1. Der Religionsunterricht in der Schule muß einheitlich sein.
2. Die bibl. Geschichte bildet das Centrum.
3. Der Lehrgang des Religionsunterrichts schließt sich an das Kirchenjahr an und ist einjährig.

Pastor Brüggemann entwickelt darauf den Grundgedanken, welcher sich durch die zweite Reihe von Bibellesestücken des obigen Lehrplans zieht. Seminardirektor Zahn befürchtet, daß die allzugroße Masse des Stoffes den Schülern erdrücke. Auch bedauert er, daß die Lektionen für das Bibellesen keine größeren Stücke im Zusammenhange vorführen. Pastor Brüggemann macht darauf aufmerksam, daß die Arbeit nicht bei der Studierlampe entstanden, sie sei das Resultat mehrjähriger Erfahrungen in der Schule des Lehrers Klingenburg. 2. Thema: Probelektionen und Meldungen der Lehrer bei vakanten Stellen. Referent Lehrer Steins. Nach einer historischen Einleitung begründete der Redner folgende Thesen: 1) Probelektionen sind zur Beurtheilung der Tüchtigkeit eines Lehrers von untergeordnetem Werth; es ist vorzuziehen, den Lehrer in seiner Schule zu besuchen. 2) Es ist wünschenswerth, daß es Sitte unter den selbständigen Mitgliedern des ev. Lehrervereins und aller Lehrer werde, von Meldungen und Probelektionen Abstand zu nehmen. 3) Wo Probelektionen stattfinden, sind dem betreffenden Lehrer die Themata zu überlassen oder dieselben vorher mitzutheilen. 4) Eine gesetzliche Beschränkung der Wahlfreiheit der Gemeinden und der persönlichen Freiheit der Lehrer wird nicht gewünscht. 5) Der Vorstand wird ersucht, bei den vorgesetzten Behörden dahin zu wirken, daß a) die Schulvorstände mit Anweisung über Abhaltung der Probelektionen versehen werden und b) den Schulvorständen zu empfehlen, bei Vakanzen möglichst die Schulen der Bewerber zu besuchen.

Die Versammlung nahm These 1. einstimmig an. Ueber These 2. entsteht eine längere Diskussion. Direktor Bäge befürchtet, daß dieselbe die persönliche Freiheit des einzelnen Lehrers allzusehr beschränke. Pfarrer Krummacher theilt den in Elberfeld bestehenden Usus mit, wonach die Bewerber zunächst zur Probelektion aufgefordert und dann ihre Schulen besucht würden. Es würde nur auf die Bewerber Rücksicht genommen, die sich den Probelektionen unterzogen hätten. Mit Recht machte Direktor Zahn auf das Verkehrte und den Lehrerstand Kränkende in diesem Verfahren der Elberfelder Schulkommission aufmerksam. Auf Antrag des Direktors Bayer wird folgender Satz vor die 2. These gestellt: Eine etwaige Meldung zu einer Stelle wird dem Takt und dem Gewissen eines jeden Lehrers überlassen bleiben müssen. Die übrigen Thesen erhalten die ungetheilte Zustimmung. Nachdem somit die Tagesordnung erledigt, wurden mit Gesang und Gebet Nachmittags 3½ Uhr die inhaltreichen Verhandlungen der beiden Tage geschlossen.

S.

Regierungsbezirk Coblenz. (Eine Seminarfeier zu Neuwied.) Am 20. März versammelte das Königl. Seminar dahier seine Zöglinge — beiläufig 72 — und eine große Zahl von Freunden und Freundinnen der Anstalt aus der Stadt in der großen Aula zu einem sinnigen patriotischen Feste, zu dessen Eingang der Chor der Seminaristen ein Violinduett von Hohmann sauber und präcise ausführte. Nach dieser Einleitung nahm der Direktor, Herr Dr. theol. Schneider das Wort und hob hervor, daß sonst das Geburtsfest S. Majestät des Königs vom Seminare und seinen Gönnern entsprechend würdig gefeiert würde; dieses Jahr aber

Digitized by Google

ausfallen müsse, der eintretenden Osterferien wegen, an dessen Stelle nun dieses Fest trete. Zugleich erinnerte er an zwei vaterländische Dichter, deren Gedächtniß in diesem Jahre frisch und lebendig vor die Augen jedes ächten Deutschen stehe. Der eine, zwar ein Dichter zweiten Rangs, aber doch ausgezeichnet durch Einfachheit und treffende Darstellung im Wort, durch Biederkeit und herzgewinnende Persönlichkeit, geb. 1. Jan. 1766 zu Lübeck ruhend unweit Klopstocks Grabeshügel, ist Georg Philipp Schmidt, genannt Schmidt von Lübeck. Der andere, ein Heros ersten Rangs, der seiner Zeit mächtig eingegriffen mit geharnischtem Wort zu zerbrechen die Fesseln des fränkischen Zwingherrn, nunmehr seit dem Januar d. J. auch sanft ruhend als edles Samenkorn im dunklem Erdenschooße, ist Friedrich Rückert, dessen wohlgetroffenes Bildniß, von einem Seminaristen gezeichnet, die Aula ziert.

Eine lebensvolle Schilderung und Erzählungen aus dem Leben der edlen Vollendeten stellte allen Versammelten ihr Charakterbild treu und hell vor Augen.

Im Verlauf des Festes wechselten heitere und ernste Declamationen, mit Geist und Verständniß vorgetragen, ab mit musikalischen Leistungen einzelner tüchtiger Zöglinge.

Den Schluß des ganzen schönen Festes bildete ein Choral mit Orgel- und Geigenspiel und Gesang ausgeführt in recht erhebender, würdiger Weise.

Manchem der Anwesenden war diese Art, Choräle vorzutragen eben so neu als ansprechend und keiner der Versammelten ist wohl hinweggegangen ohne das Gefühl innerer Befriedigung, des Dankes, und des lebhaften Wunsches, daß diese Anstalt auf der betretenen Bahn fortfahren, noch lange im Segen blühen und wirken, und jährlich eine schöne Zahl trefflich gebildeter Zöglinge dem Staat, der Kirche und der Gemeinde als treue Bürger und Lehrer der Kleinen übergeben möge. Das walte Gott.

Aus dem Regierungsbezirk Arnsberg. In dem Städtchen X. wirken mehrere Lehrkräfte an einer mehrklassigen Elementarschule. Nun traf sich's einmal, daß der Lehrer Z. erkrankte. Beinah drei Wochen hindurch blieb sein Klassenzimmer verschlossen; da ersuchte ein Mitglied des Schulvorstandes die übrigen Lehrer, eine Einrichtung zu treffen, daß die betreffende Klasse nicht weiter ohne allen Unterricht bliebe. Bald wahr nun auch die Angelegenheit ohne Benachtheiligung anderer Klassen gut geordnet.

Aber warum ging denn die Anregung hierzu nicht schon in der ersten Woche von dem Lehrerpersonal selber aus? Das mochte verschiedene Gründe haben; hauptsächlich aber lag die Schuld darin, daß sämmtliche Lehrer, vom ältesten bis zum jüngsten einander, coordinirt sind; Keiner hat sich um den Andern zu kümmern. Wo aber in einem Schulorganismus das aus dem Ganzen hervorgegangene und mit ihm verwachsene Haupt fehlt, da können solche und ähnliche Uebelstände leicht eintreten.

Darum sollte man an maßgebender Stelle Einen der Lehrer an mehrklassigen Elementarschulen als Hauptlehrer ernennen und den übrigen Lehrern genau bezeichnen, in welchen Fällen sie denselben als Dirigenten anzuerkennen hätten. Dadurch könnte auch in mehrfacher Beziehung eine Einheit erzielt werden, die jeder mehrklassigen Schule ersprießlich wäre.

Das Bedürfniß solcher Einheit in methodischer Beziehung fühlend, hatten sich schon vor vielen Jahren die Lehrer in Dortmund zu freiwilligen Conferenzen geeinigt, worin für jeden Unterrichtsgegenstand genau die Curse für jede Klasse gemeinschaftlich aus gearbeitet wurden. Jeder Lehrer hielt dann auch den bezeichneten Weg pünktlich inne.

Diese Conferenzen brachten auch noch das Gute mit sich, daß die verschiedenen Persönlichkeiten sich in einander hineinlebten, was der ganzen Schulanstalt nur zum Segen gereichen konnte.

Noch besser wird das Sich-ineinander-hineinleben durch die Weise gefördert, wie solche Conferenzen in Unna seit mehreren Jahren monatlich stattfinden an einem sonst nicht schulfreien Nachmittage. Man ging dort nämlich damit um, einen jungen Lehrer der Rectoratschule als Dirigenten der Elementarklassen zu ernennen. Derselbe

Digitized by Google

soll aber die Bedingungen gemacht haben, daß er alsdann Sitz und Stimme im Schulvorstande haben müsse und ein Mehrgehalt von 100 Thlr. ihm zuerkannt werden möchte. Als nun auch die Elementarlehrer unter der Hand zu verstehen gaben, daß der Plan etwas Verletzendes für sie habe, und sie lieber Conferenzen wünschten, wurde auf Antrag des Schulinspektors von hoher Behörde angeordnet, daß solche Conferenzen mit praktischen Unterrichtsstunden verbunden, unter Leitung eines Pastors und in dessen Verhinderungsfalle unter der des ältesten Lehrers stattfinden sollten. So wird's denn nun auch gehalten. Nach den Unterrichtsstunden wird Kaffee servirt und dann folgen Besprechungen. Aus der Schulkasse erhält jeder Lehrer für jede Conferenz 10 Sgr.

Die Lehrer und Lehrerinnen versichern, reichen Segen von diesen Conferenzen zu bekommenn.

Ob man sich bei dieser Einrichtung auch noch nach einer Spitze, etwa in der Person des ältesten Lehrers, sehen, ist dem Referenten nicht bekannt.

Osnabrück. (Eine Lehrerprüfung.) Seit einigen Jahren besteht im Consistorialbezirk Osnabrück die Ordnung, daß die abgegangenen Seminaristen (nach bestandener Abgangsprüfung) nicht sofort eine feste Anstellung erhalten, sondern entweder als Hülfslehrer arbeiten oder provisorisch eine Stelle verwalten. Haben sie auf diese Weise einige Jahre gearbeitet, so werden sie vom Consistorio zur sogenannten Lehrerprüfung geladen, und wird dieselbe bestanden, so findet die Beeidigung statt. Es kommen auch Fälle vor, wo Lehrer auf ihren Wunsch auch einzeln zu dieser Prüfung zugelassen werden. Diese zweite Lehrerprüfung scheint besonders im Auge zu haben, zu erfahren, wie die jungen Lehrer ihre Schularbeit getrieben, und was sie zur segensreichen Verwaltung auch außer der Thätigkeit in der Schule gethan haben. Die diesjährige öffentliche Lehrerprüfung begann am 23. Juli, morgens 8 Uhr im Seminare zu Osnabrück. Zu derselben hatten sich acht Lehrer eingefunden, von denen die meisten ungefähr sieben Jahre im Amte gewesen waren. Zuerst wurden denselben einige Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung gestellt. Doch sollte deren Lösung nicht in der ausführlichen Form einer Abhandlung, sondern nur skizzirend geliefert werden. Die Aufgaben waren folgende:

A. Lebenslauf.

1. Meine Amtsjahre bis zur Prüfung.

B. Christenthum.

1. Wie und wo ist die Lehre von der Sünde im Katechismus zu behandeln? (Anmerk. In den meisten Schulen unseres Fürstenthums befindet sich der sogenannte Consistorialkatechismus, der nur die 5 Hauptstücke mit Sprüchen und bibl. Beispielen enthält.

2. Hauptgedanken beim Uebergange vom zweiten zum dritten Artikel.

C. Schulkunde.

1. Wer ein Bischofamt begehret, der begehrt ein köstlich Werk. (Angewandt auf den christlichen Schullehrer.)

2. Es unterwinde sich nicht Jedermann, Lehrer zu sein. (Warum nicht? Wer darf es?)

3. Hat jemand ein Amt, so warte er des Amts. Lehret jemand, so warte er der Lehre. Regiert jemand so sei er sorgfältig. Der christliche Lehrer hat zu lehren und zu regieren. (Worin zeigt sich seine Sorgfalt?)

4. Das Kind soll durch Unterricht und Erziehung tüchtig gemacht werden für seinen irdischen und himmlischen Beruf. (Wann ist es dafür tüchtig?)

5. Worin ist das Ziehen einer Blume, das Aufziehen eines Lammes und das Erziehen eines Kindes gleich, worin verschieden?

6. Wie kann der Lehrer durch sein Verhalten die Kinder ungehorsam machen?

7. Von welchen Grundsätzen wollen Sie bei Bestrafungen sich leiten lassen?

Digitized by Google

8. Welche Unterrichtsregeln dürfen dem Lehrer in keiner Stunde aus dem Sinne kommen.
9. Wie wollen Sie die Kinder dahin bringen, daß sie ihre Gedanken richtig und geläufig aufschreiben?
10. Auf welche Weise kann in der Schule Vaterlandsliebe gepflegt werden?
11. Wie wollen Sie Kinder dahin bringen, daß das in der Schule Gelernte nicht sobald vergessen werde?
12. Was kann der christliche Volksschullehrer auch außer seiner Thätigkeit in der Schule für die Bildung der Jugend thun?

D. Praktisches.

1. Erzählung der biblischen Geschichte vom Gichtbrüchigen, (Unterklasse.)
2. Katechisation in der Oberklasse über den Gesangvers: Nun danket alle Gott.
3. Wie leitet der Lehrer die Kinder, daß sie die Regel finden: Die Zahl 9 geht in einer Zahl auf, wenn 9 in ihrer Quersumme aufgeht?
4. Beschreibung einer Singstunde in der Oberklasse, welche nach Noten singt. Es soll heute ein neues zweistimmiges Lied gelernt werden.

Bei der Lösung dieser Aufgaben war der Seminarinspektor, Herr Oberschulinspektor Schüren, zugegen, welcher still für sich arbeitete; doch vertrat auf einige Minuten ein Seminarlehrer an seine Stelle. Am Montage wurde im ganzen acht Stunden lang gearbeitet und am Dienstage etwa sechs Stunden. Nachmittags 4 Uhr wurde Schluß gemacht. Um 5 Uhr kam der Herr Consistorialrath Kranold und prüfte in Gegenwart des Herrn Schulinspektors und zweier Seminarlehrer etwa eine halbe Stunde im Katechismus. Wenn ich sage „prüfte", so ist das wohl nicht ganz richtig, vielmehr forderte er wohl mehr ein Zeugniß darüber, wie diese und jene Partie des Katechismus am zweckmäßigsten behandelt werde. Darauf sprach der Herr Oberschulinspektor über eine Stunde mit den Examinanden über Schulkunde besonders über die erziehlichen Mittel und Mächte, welche auf das Kind einwirken, sobald es die Schulstube betritt. Nach 7 Uhr war die Prüfung beendet. Inzwischen und dann in den Abendstunden waren wohl die schriftlichen Arbeiten schon eingesehen, und zwar höchstwahrscheinlich um deswillen, damit den Bestandenen nochmalige Reise und Reisekosten erspart würden. Am Mittwoch Morgen wurden sämmtliche acht Lehrer vor das Consistorium beschieden, wo ihnen nach bestandener Prüfung der Huldigungs- und Amtseid abgenommen wurde.

Bücherschau.

Praktische Rechenschule für Volks- und Mittelschule, Gewerbeschulen und andere niedere Lehranstalten, auch zum Selbstunterricht. Ein Versuch, das angewandte schriftliche Rechnen einer nöthigen Reform entgegenzuführen. In 3 Cursen. Von G. Keitel. Stuttgart, Aug. Schaber. 1865.

Die „nöthige Reform" setzt der Verfasser der Hauptsache nach darin, daß zuvörderst den Anforderungen des Lebens in der Art Rechnung zu tragen sei, daß „die gesuchtere künstliche Rechenform, wie sie das Leben — in seinen einfachern Verhältnissen wenigstens — nicht kennt" in Wegfall gebracht werde, und daß demnächst man damit aufhöre, „Schüler von der verschiedensten Fähigkeit und vom verschiedensten Bedürfniß auf dieselbe Weise zu traktiren."

Hinsichtlich des ersten Punktes wird die „Bruchansatzform" herangezogen, welche freilich nicht etwas ganz Neues ist und welche auch „den Umständen nach gleich oder später durch Proportionen ersetzt werden kann." Beiläufig bemerkt, haben uns die auf diese Rechnungsmanier vorbereitenden Uebungen sehr wohl gefallen. Für die Gewinnung des zweiten Zieles ist die Vertheilung auf drei

Digitized by Google

Curse berechnet, von denen jeder ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet, das in seiner Weise alle Rechenfälle des gewöhnlichen Lebens in seinen Bereich zieht und somit für das vorliegende Bedürfniß austräglich zu sein bestimmt ist. (Es gibt andere wesentlichen Erfolg verheißende Mittel, deren Aufstellung, an diesem Orte unthunlich, wir uns für eine spätere Gelegenheit vorbehalten.) Was die Ausdehnung des angebauten Gebietes angeht, so tritt bei der Berechnung der Flächen die Entwicklung der Größe einer Ellipse, einfach auf eine „Regel" gestützt, a) bei der Behandlung der Verhältnisse Einiges über die Gleichungen (des ersten Grades) und als letzter Paragraph eine Anzahl Aufgaben aus der Naturlehre und Mechanik hinzu.

Die bevorzugte Anwendung süddeutscher Maße und Gewichte wird den Gebrauch in norddeutschen Landen behindern.

Anm. Es wäre uns lieb gewesen, wenn wir bei dieser erstmaligen Begegnung einer Behandlung der Ellipse in einem Volksschulrechenbuche eine Berücksichtigung unserer elementaren Auseinandersetzung im Novemberhefte des Jahrg. 1859 d. Bl. vorgefunden hätten. a—b.

Die gesammte Regula de tri in einer zum großen Theil neuen, geistbildenden und zur praktischen Wirthschaftlichkeit erziehenden Weise dargestellt vom Seminaroberlehrer Ettig. Leipzig. Klinkhardt. 1864.

Das „zum großen Theil Neue" der „Weise" ist uns nicht ersichtlich gewesen; zum mindestens wolle man uns nicht zumuthen, folgende „Form der Auflösung" der Aufgabe „1 Pf. Reis kostet 4 Ngr., was kosten demnach 2 Pf.? (ferner 3 bis 20 Pf.?)":

„Der Preis jedes einzelnen Pfundes wird durch Ringel, welche Groschen bezeichnen," (warum nicht durch Groschen selbst?) „anschaulich dargestellt, und dann wird das Resultat durch Addition gewonnen. — Solche Veranschaulichung" (wir bitten die Leser, nicht außer Acht zu lassen, daß „die Regula de tri nach der Bruchrechnung im Zusammenhange zu lehren ist") „ist meist nicht unbedingt nothwendig, aber doch gut für jeden Schüler; selbst der Schüler, welcher ins Klare ist, wird dadurch noch klarer. — Hat man so den Preis von 2 Pfd. gewonnen, so läßt man auf Weise dieselbe gleich den Preis von 3—20 Pfd. ausrechnen. Solches Rechnen in Reihen ist besonders geeignet zur Einübung und auch zur Entwickelung von Gesetzen."

für etwas Neues, das auf irgend eine Empfehlung Anspruch zu machen hätte, hinzunehmen.

Lassen wir den Verfasser weiter für sich reden!

„Der Lehrer wird seine Schüler zur rechten praktischen Wirthschaftlichkeit erziehen, wenn er sie erkennen läßt, wie mannigfaltig die Bedürfnisse des praktischen Lebens sind, und wie viel selbst in niederen Verhältnissen zu deren Befriedigung gehört, wie viel z. B. in verschiedenen Wirthschaften jährlich für Brod, für Fleisch, für Kleidung, für Heizung, für Licht 2c. verwendet werden muß, — wenn er ferner darüber gründlich belehrt, wie viel verschwendet wird, wo man das Geringe nicht zu Rathe hält (sei es Schreibmaterial, Nähmaterial, Zeug, Lichtstoff oder etwas Anderes), und wie sehr man sich das ganze Leben hindurch schadet, wenn man Bedürfnisse, wie das Branntweintrinken, das unmäßige Biertrinken und Rauchen — künstlich in sich begründet und ausbildet."

Das „Geistbildende" steckt nach Herrn Ettig außer in vielen andern auch in folgenden Stücken: a) „der Rechenschüler muß angeleitet werden, zum Ganzen zu streben und im Ganzen zu leben; solches Streben muß übergehen in das populärwissenschaftliche; nur dem systematisch-wissenschaftlichen Unterricht hat die Schule sich fern zu halten und am meisten den philosophischen; dennoch aber soll sie auf elementarischem Wege zur Wissenschaft hinführen und damit zur festen Wahrheit, ohne welche dem Menschengeiste der Schwerpunkt und das Licht fehlt;" b) „das Zifferrechnen geschieht anfangs mit Denken, indem es zurückbezogen wird auf das mündliche Rechnen, später ganz mechanisch, indem man Regeln befolgt wie diese: ..."

„Diese kleine Arbeit soll ein Zeugniß von dem Geiste ablegen, in welchem der mathematische Unterricht im Seminar zu Grimma und in dessen Uebungsschule in durchaus selbstständiger Art ertheilt wird." Es würde nicht übel frommen, wenn der Selbststand sich zu dem Umstande bequemen wollte, den Zustand des Rechenwesens in benachbarten Seminarien in genauen Betracht zu ziehen.

a—b.

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Digitized by Google

Erinnerungen an Fichtes Reden u. s. w.

(Von Seminarinspektor Petersen in Kaiserslautern.)

II.

Fichte selbst führt uns, wie wir gesehen haben, darauf, seine Reden hauptsächlich zu betrachten im Hinblick auf das Werk der Erziehung. Seine philosophischen und patriotischen Gedanken leiten uns stets hinüber zu den pädagogischen. Um den pädagogischen Charakter und Gehalt dieser Reden klar und übersichtlich zu machen, wird es nach erkanntem Zusammenhang mit dem übrigen Inhalt sich empfehlen, unsern Blick zu richten auf Princip, Methode und Mittel der Erziehung.

1. Schon in seiner ersten Rede spricht Fichte von einer Erziehung der Nation zu einem ganz neuen Leben als dem einzigen Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, aber eben um deßwillen verlangt er auch eine nationale Erziehung der Jugend, eine Erziehung nach dem Charakter und Beruf der Nation. Im Hinblick auf den Zustand der Abhängigkeit und Ohnmacht des damaligen Deutschlands sagt er schon in den Vorerinnerungen und in der Uebersicht seiner Reden: „Keine Nation, die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken, kann durch die gewöhnlichen und bisher gebrauchten Mittel sich aus derselben erheben. War ihr Widerstand fruchtlos, als sie noch im Besitze aller ihrer Kräfte war, was kann derselbe sodann fruchten, nachdem sie des größten Theiles derselben beraubt ist? Was vorher hätte helfen können, nämlich wenn die Regierung derselben die Zügel kräftig und straff angehalten hätte, ist nun nicht mehr anwendbar, nachdem diese Zügel nur noch zum Scheine in ihrer Hand ruhen, und diese ihre Hand selbst durch eine fremde Hand gelenkt und geleitet wird. Auf sich selbst kann eine solche Nation nicht länger rechnen, und eben so wenig auf den Sieger. Sollte eine so gesunkene Nation dennoch sich retten können, so mußte dies durch ein ganz neues, bis dahin noch niemals gebrauchtes Mittel, vermittelst der Erschaffung einer ganz neuen Ordnung der Dinge, geschehen." Demgemäß findet Fichte das einzige Rettungsmittel in der Bildung zu einem durchaus neuen und „bisher vielleicht als Ausnahme bei Einzelnen, niemals aber als allgemeines und nationales Selbst, dagewesenen Selbst, und in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen, und Zugabe eines fremden Lebens geworden, zu einem ganz neuen Leben; mit einem Worte, „eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe." Nachdem Fichte an der bisherigen Erziehung getadelt, daß sie vorherrschend der Minderzahl der höheren Stände sich angenommen, dagegen

Digitized by Google

die große Mehrzahl des Volkes vernachlässigt, fährt er fort: „Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesammtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe Eine Angelegenheit; so wir aber hierbei abermals einen gebildeten Stand, der etwa durch den neu entwickelten Antrieb der sittlichen Bildung belebt würde, absondern wollten von einem ungebildeten, so würde dieser letzte, da Hoffnung und Furcht, durch welche allein noch auf ihn gewirkt werden konnte, nicht mehr für uns, sondern gegen uns dienen, von uns abfallen, und uns verloren gehen. Es bleibt sonach uns nichts übrig, als schlechthin an alles, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so daß dieselbe nicht Bildung eines besondern Standes, sondern daß sie Bildung der Nation schlechthin als solcher, und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben, werde, in welcher in der Bildung zum innigen Wohlgefallen am Rechten nämlich, aller Unterschied der Stände, der in andern Zweigen der Entwicklung auch fernerhin stattfinden mag, völlig (?) aufgehoben sei und verschwinde, und daß auf diese Weise unter uns keineswegs Volkserziehung, sondern eigenthümliche deutsche Nationalerziehung entstehe." In einer spätern Rede (7) pag. 135 macht Fichte dies nationale Princip der Erziehung mit folgenden Worten geltend: „Die Mehrheit der Bürger muß zu vaterländischem Sinne erzogen werden, und, damit man der Wahrheit sicher sei, muß diese Erziehung an der Allheit versucht werden." Abermals wird betont „daß es schlechthin nur die Erziehung und kein anderes mögliches Mittel sei, das die deutsche Selbständigkeit zu retten vermöge. Die deutsche Vaterlandsliebe hat ihren Sitz verloren; sie soll einen andern breiteren und tieferen erhalten, in welcher sie in ruhiger Verborgenheit sich begründe und stähle, und zu rechter Zeit in jugendlicher Kraft hervorbreche, und auch dem Staate die verlorene Selbständigkeit wiedergebe." So sehr, wie wir sehen werden, Fichte fehlgriff in Bezug auf die Mittel der nationalen Erziehung, so groß ist sein Verdienst bezüglich seiner tief durchdachten und entschieden geltend gemachten Forderung einer solchen. Um dies recht zu würdigen, müssen wir uns vergegenwärtigen, wie traurig es damals und vorher in dieser Hinsicht stand in Bezug auf nationales Bewußtsein und nationale Erziehung, und zwar im Zusammenhang mit dem ganzen Gang der deutschen Geschichte. Karl der Große hat zuerst die verschiedenen deutschen Stämme in seinem Reiche zu einem Ganzen vereinigt; wäre es ihm gelungen, das Werk der Erziehung seiner Unterthanen zu fördern in dem Umfange und in der Weise, wie es seinem großen Geiste und deutschen Sinne vorschweben mochte, hätten ihm Erziehungsmittel und erziehende Persönlichkeiten so zu Gebote gestanden, wie einer spätern Zeit, so wäre gerade von ihm und zu seiner Zeit eine Pflege nationaler Erziehung zu erwarten gewesen. Wie viel fehlte aber der Erziehung der deutschen Jugend gerade in nationaler Hinsicht im Vergleich mit der Erziehung der Jugend Griechenlands, trotzdem daß in Bezug auf Gliederung in verschiedene Stämme mit ausgeprägter Eigenthümlichkeit beide Völker so viele Züge mit einander gemein haben. So herrliche Persönlichkeiten und Thaten wir auch im Mittelalter finden, so gewaltig eine Zeitlang das heilige römische Reich „deutscher Nation" dasteht und von fremden Völkern respektirt wird, so viel läßt die Erziehung in nationaler Hinsicht vermissen. Mit Recht sagt Thilo (Encykl. v. Schmid Art. Nationalbildung): „Das Mittelalter, wie es seine Lebensformen für die Einzelnen und die Gemein-

Digitized by Google

schaften ebenfalls hatte, ließ auch die Erziehung desjenigen Theiles seiner Jugend, in dem der Kern der künftigen Nation lag, die entsprechende Richtung nehmen. Ritterlichkeit, Scholastik, Asketik sind solche Richtungen für die Strömung, welche die Bildung in diesem Zeitalter einschlug; aber wie konnte in Wahrheit von einer Nationalerziehung die Rede sein, wo es zwar in Gestalt von Ständen, von vorherrschend aristokratischem Charakter nicht an nationalen Gliedmaßen (disjecta membra) fehlte, aber wo keine eigentliche Nation, sondern nur eine an Gefolgschaft gewöhnte Masse, Volk, vorhanden war? — Vielleicht war das Feudalwesen im Großen immerhin eine Art von Nationalorganisation; aber eine Nationalerziehung hat dasselbe als ihm contradiktorisch nicht veranlaßt."

Von allgemeinen Volks- und Elementar-Schulen war man ja noch weit entfernt, und wenn auch deutscher Sinn, Anhänglichkeit an's Vaterland sich in mannigfaltiger Weise ausprägte in den verschiedenen Beziehungen des mittelalterlichen Lebens, eine grundsätzliche, bewußte und systematische nationale Erziehung wie bei den Griechen war nicht zu finden. Ritter und Knappe, Cleriker und Laie, Gutsherr und Leibeigener, Bürger und Bauer standen sich zudem meist so gegenüber, daß der berechtigte Unterschied der Stände zur unberechtigten Scheidewand wurde. Es war keine so schroffe Trennung zu finden, wie bei den verschiedenen Kasten in Indien und Egypten, aber doch eine Scheidung, welche die nationale Gemeinschaft, die Bildung eines Gemeingeistes unter allen Ständen hinderte und erschwerte ähnlich wie dort. „Wo die Bildung eines und desselben Gepräges nicht jedermann im Volke vom Höchsten bis zum Niedrigsten, vom Gelehrtesten bis zum Ungelehrtesten berührt, erreicht und verhältnißmäßig packt und erfaßt, da wird auch nichts sonderliches von Bemühung zur Hervorbringung nationaler Bildung anzutreffen sein. Von solchen Bemühungen haben wir in den Zeiten und unter den neueren Völkern vor der Reformation nichts verspüren können. Wie die Ritter hinter ihren Burgen gegen das Volk und die Bürger hinter ihren Mauern gegen die Ritter sich abschlossen, so entfremdeten sich die Gelehrten mit ihren Universitäten und Studien u. s. w. sprachlich und geistlich dem Volke. An den deutschen Gelehrten war die ganze Gelehrsamkeit selbst ein aus der Fremde geholter, ein fremdartiger Einbau, der aus Italien und Frankreich in allerhand Gestalten als Jurisprudenz, Scholastik, Mystik, endlich als Philologie durch sie eindrang und sie eben der bildungslos bleibenden Nation entfremdete. Thilo a. a. O.

Wo eben bei ganzen Klassen einer Nation fast jede Art von Bildung fehlt, wo nicht ein Minimum von Bildung bei der Gesammtheit sich findet, ein gewisses Maß von Durchschnittsbildung als ein geistige und sittliche Gemeinschaft bildendes Band der Gemeinschaft, da kann eben so wenig von einer Bildung der Nation, wie von einer nationalen Erziehung der Jugend in tieferem und umfassenderem Sinne die Rede sein. Außer der oben angeführten Charakteristik des Mittelalters und der mittelalterlichen Erziehung kommt aber noch ganz besonders das Verhältniß zu Rom in Betracht. Das Reich „deutscher Nation" wurde zugleich bezeichnet als ein „heiliges römisches" Reich. Für unsern Zweck genügt es, daran zu erinnern, in wie mannigfaltiger Weise die nationale Entwicklung und Bildung gehemmt und verkümmert wurde durch die geistliche und geistige Abhängigkeit von Rom. Damit hing ja hauptsächlich der Mangel an Pflege des

Digitized by Google

Hauptmittels nationaler Bildung und Erziehung, der nationalen Muttersprache, zusammen. Darum mußte schon in dieser Hinsicht ein großer Umschwung erfolgen durch die Reformation. „Die deutsch werdende und redende Kirche der Reformation wendete sich in nationalen Ahnungen mit ihrem Cultus, ihrem Liede, ihrem Lehrbuche dem Volke zu und war von einer Wirkung auf das Volk aller Stände, wie niemals zuvor eine Institution unter den Deutschen es gewesen war." (Thilo.) Aber dieser Lichtseite entsprach auch eine Schattenseite. Ein neuer Riß ging von der Reformation an nicht blos durch das kirchliche und religiöse, sondern auch durch das nationale, staatliche und bürgerliche wie gesellschaftliche Leben, keineswegs zur Förderung, vielmehr zur Beeinträchtigung und Spaltung des nationalen Charakters und Lebens wie der nationalen Erziehung. Nicht blos die schroffe gegenseitige Stellung beider Confessionen, sondern auch die zunehmende Lockerung und Lösung des Reichsverbandes, die dadurch bedingte Stärkung der Einzelstaaten lähmte die Entwicklung der Nation wie des nationalen Bewußtseins. So sehr Luthers deutscher Charakter, seine Verdeutschung der Bibel, wie überhaupt seiner Sprache, besonders sein Katechismus und seine Lieder, zunächst unmittelbar auf die protestantische, mittelbar auch auf die katholische Bevölkerung Deutschlands auch in nationaler Hinsicht erfrischend und kräftigend einwirkte, so sehr seiner Liebe zu seinen „lieben Deutschen" auch eine nationale Erziehung der Jugend entsprochen hätte, so war doch in dieser Hinsicht sein Einfluß weder umfassend noch nachhaltig genug, um einen Umschwung herbeizuführen. So blieb die Einwirkung der Reformation auf die Erziehung eine zu einseitig kirchliche, was besonders die immer noch fortwährende Bevorzugung der lateinischen und Vernachlässigung der Muttersprache auch auf protestantischer Seite zeigt. Wohl finden wir nach dem gerade in nationaler Hinsicht so unseligen 30jährigen Kriege bessere Regungen und Anfänge unter Spener und Franke, aber es kam doch bei ihnen und noch weniger bei ihren Nachfolgern, bei allem segensreichen Einfluß auf einzelne Kreise in Kirche und Schule der evangelischen deutschen Christenheit, doch zu keiner tiefern Einwirkung auf das Ganze der Nation und der Erziehung ihrer Jugend; übrigens wäre auch der klarsten Einsicht und dem besten Willen in jener Zeit solche Einwirkung nicht möglich gewesen, weil es an den nöthigen Vorbedingungen fehlte. Die Zustände waren von der Art, daß es an der nöthigen Empfänglichkeit gebrach. Die Mehrzahl der Deutschen, namentlich der höheren Stände, hatte einerseits zu wenig Interesse für die allgemein deutschen Angelegenheiten, andrerseits war sie bereits in zu großer geistiger Abhängigkeit von Frankreich. Im Gegensatz zu den Sonderbestrebungen der verschiedenen Nationen und Confessionen entwickelte sich dann der Humanismus des 18. Jahrhunderts mit seinem weiten Blick auf die ganze Menschheit, welcher die Unterschiede der Nationalität und Confession unterschätzte, nachdem sie vorher so oft waren überschätzt und überspannt worden. Aus diesem Humanismus erwuchs der Philanthropismus mit Basedows Erziehung zum allgemeinen Weltbürgerthum oder Europäerthum. „Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden; unter Europäern verstehen wir einen Menschen unter gesitteten Völkern, welche solche Sitten und Einrichtungen haben, als in Europa fast allgemein sind." (Basedow.) Das Verhalten mancher Deutschen den Franzosen gegenüber, als diese Anstalt machten, die ganze

Digitized by Google

Welt zu beglücken mit ihrer Freiheit und Gleichheit, darf bei dieser Anschauung nicht befremden, nicht als wenn der Einfluß der Philanthropisten und Philanthropie allein wäre bestimmend gewesen, sondern diese Grundsätze lagen vermöge der ganzen Zeitströmung gleichsam in der Luft, wurden namentlich auch in der damaligen Literatur gehegt, wie durch Freimaurer und Illuminaten verbreitet. Ein „gestutzter Europäer" konnte man ja auch unter französischer Herrschaft sein, hoffte sogar von Civilisation durch die Franzosen noch zu gewinnen, nachdem man seit der Zeit Ludwig XIV. sich gewöhnt hatte, sie anzustaunen und nachzuäffen als die ersten in der Reihe der civilisirten Europäer.

Bei Jena und Auerstädt war aber sowohl dies allgemeine Weltbürgerthum wie das ausschließliche Preußenthum zu Schanden geworden.

Wir haben uns schon erinnert, wie Fichte selbst 2 Jahre vor dem Vortrag seiner Reden in einer seiner Schriften noch ganz in kosmopolitischem Sinne, in Uebereinstimmung mit so vielen Größen jener Zeit die Frage erhob: „Welches ist denn das Vaterland des wahrhaft ausgebildeten christlichen Europäers?" — und darauf die Antwort gab, die mit Basedows Gedanken sich so nahe berührt: „Im allgemeinen ist es Europa, insbesondere aber in jedem Zeitalter derjenige Staat in Europa, der auf der Höhe der Cultur steht." Aber nachdem die Noth des Vaterlandes in ihm, wie in so manchen geistverwandten Männern nationales Bewußtsein und vaterländisches Gefühl wieder zur Klarheit und Entschiedenheit gebracht, war bei ihm kein Zweifel mehr darüber, daß die Losung: „Ans Vaterland, ans theure schließ dich an!" — auch bei der Erziehung müsse zur Richtschnur dienen. Wohl nirgends ist dies vorher mit solchem Geiste und mit solcher Kraft geltend gemacht worden, wie von Fichte in seinen Reden, und da nun inzwischen durch die Lage der Dinge und die Hand des Herrn viele Herzen dafür empfänglich geworden, zündete sein Wort in mündlicher Rede und schriftlicher Verbreitung weit und breit. Unter vielen Beispielen sei hier nur an Karl v. Raumer erinnert. Gerade der Fichte eigenthümliche ideale Schwung des Geistes und des Wortes war trotz mancher idealistischen Einseitigkeit und Ueberschwänglichkeit geeignet, aus der herrschenden Gleichgültigkeit oder Verzagtheit aufzurütteln, nicht blos nationale Hoffnungen, wenigstens für eine spätere Zukunft, zu wecken, sondern auch zur treuen Hingebung an vaterländische Angelegenheiten, namentlich durch erziehende Einwirkung sowohl zu verpflichten, als zu ermuntern.

Dabei war aber Fichte, bei aller Entschiedenheit seiner Forderung einer nationalen Erziehung doch weit davon entfernt, dieses Princip als das höchste geltend zu machen, es zu trennen vom allgemein menschlichen oder sittlich religiösen Ziel der Erziehung. Schon der ideale und ethische Charakter seiner Philosophie brachte es ja mit sich, daß der Grundsatz, den er wegen seiner bisherigen Verkennung und der nächsten Gefahr in den Vordergrund stellte, doch einem höheren sich unterordnen mußte. So sagt er z. B. in Nr. 9: „In der Regel galt bisher die Sinnenwelt für die rechte eigentliche, wahre und wirklich bestehende Welt, sie war die erste, die dem Zöglinge der Erziehung vorgeführt wurde; von ihr erst wurde er zum Denken über diese, und im Dienste derselben angeführt. Die neue Erziehung kehrt diese Ordnung geradezu um. Ihr ist nur die Welt, die durch das Denken erfaßt wird, wahre und wirkliche Welt; in diese will sie ihren Zögling einführen. Bisher lebte in der Mehrzahl allein das

Digitized by Google

Fleisch, die Materie, die Natur, durch die neue Erziehung soll in der Mehrheit, ja gar bald in der Allheit (!?) allein der Geist leben und dieselbe treiben; der feste und gewisse Geist, von welchem früher, als von der einzig möglichen Grundlage eines wohleingerichteten Staates gesprochen worden, soll im Allgemeinen erreicht werden. Durch eine solche Erziehung wird der zunächst vorgesetzte Zweck erreicht. Jener zu erzeugende Geist führt die höhere Vaterlandsliebe, das Erfassen seines irdischen Lebens als eines ewigen und des Vaterlandes, als des Trägers dieser Ewigkeit, und, falls er in den Deutschen aufgebaut wird, die Liebe für das deutsche Vaterland, als einen seiner nothwendigen Bestandtheile unmittelbar in sich selber, und aus dieser Liebe folgt der muthige Vaterlandsvertheidiger und der ruhige und rechtliche Bürger von selbst. Es wird durch eine solche Erziehung sogar noch mehr erreicht, als dieser nächste Zweck, wie das allemal der Fall ist, wo ein großes Ziel durch ein durchgreifendes Mittel gewollt wird; der ganze Mensch wird nach allen seinen Theilen vollendet, in sich selbst abgerundet, nach außen zu allen Zwecken in Zeit und Ewigkeit [mit vollkommener Tüchtigkeit ausgestattet. Mit unserer Genesung für Nation und Vaterland hat die geistige Natur unsre vollkommene Heilung von allen Uebeln, die uns drücken, unzertrennlich verknüpft." Können wir nun auch den letzten Worten nicht unbedingt beipflichten, so dürfen wir eine gewisse Wahrheit derselben doch nicht verkennen, wenn wir bedenken, wie in jenen Tagen patriotische Erhebung mit sittlicher Ermannung und religiöser Vertiefung in so manchen deutschen Jünglingen und Männern Hand in Hand ging und von dem einem Gebiete auf das andere eine heilsame Rückwirkung herüber und hinüber wirkte in geheimnißvollem, segensreichem Wechselspiele geistiger und sittlicher Kräfte. Wie viele lernten in jenen Tagen vaterländischer Noth wieder beten und auf des Herrn Wort merken; die aber zuvor schon gebetet hatten um das Kommen des Reiches Gottes, über dem Reiche Gottes das theure Vaterland aber doch öfter vergessen hatten, oder blos zu beten pflegten für die Obrigkeit, für den König und sein Haus, sie flehten von nun an auch wieder mehr für ihr Volk und Vaterland und lehrten auch die Jugend dafür beten, damit aus den betenden Knaben streitende Jünglinge und Männer wurden, die in's Feld gingen „mit Gott für König und Vaterland!" Demgemäß eröffnete am 3. Febr. 1813 ja der König Friedrich Wilhelm III. den Kampf gegen die Fremdherrschaft mit dem Aufruf „an mein Volk." Das nationale Bewußtsein wurde gerade auch dadurch geweckt und gebildet, daß man sich der Einheit zwischen König und Vaterland wieder besser bewußt wurde, ganz im Sinne jenes Wortes Friedrichs des Großen, das der Geschichtschreiber v. Raumer in seiner Vorlesung über den letzteren zu Berlin kürzlich wieder in Erinnerung gebracht hat: „Herrscher und Volk bilden einen Körper, der so lange nur glücklich sein kann, als Einigkeit sie verbindet."

Trotzdem daß Fichte's Gedanken über Sittlichkeit und Religion eine besondere Färbung haben in Folge der Eigenthümlichkeit seines philosophischen Systems, finden wir doch bei ihm gerade eine innige Verknüpfung seiner nationalen Anschauungen und Anforderungen mit den sittlich-religiösen. Sehr beachtenswerth ist auch für unsre Zeit noch folgende Bemerkung: „Der Staat scheint bisher, je aufgeklärter er zu sein meinte, desto fester geglaubt zu haben, daß er, auch ohne Religion und Sittlichkeit seiner Bürger, durch die bloße Zwangsanstalt seinen eigentlichen Zweck erreichen könne,

Digitized by Google

und daß in Absicht jener diese es halten möchten, wie sie könnten. Möchte er aus den neuen Erfassungen wenigstens dies gelernt haben, daß er das nicht vermag, und daß er gerade durch den Mangel der Religion und der Sittlichkeit dahin gekommen ist, wo er sich jetzt befindet." R. 11, S. 168.

Nachdem in der theologischen und philosophischen Sittenlehre des 18. Jahrhunderts das Princip der Glückseligkeit, in der Pädagogik Basedows und seiner Schule das Princip der Nützlichkeit sich so breit gemacht und eine freie innere Hingebung an jedes sittliche, besonders auch an das nationale Gemeinwesen, gehemmt und abgestumpft hatte, machte es sich Fichte in seinen Reden zur Aufgabe, auch damalige Schüler Kants mitunter in einseitiger aber doch berechtigter Weise, zu bekämpfen, den darin versteckten Egoismus aufzudecken, und mit aller Schärfe seines Geistes und Wortes zu verfolgen. Für viele ernste Gemüther wurde er dadurch ein Zuchtmeister zur sittlichen Selbstbestimmung, Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung, namentlich auch zur Hingebung und Opferwilligkeit in Bezug auf die Angelegenheiten des Vaterlandes.

Vieles ist in Deutschland seit jenen Tagen anders und besser geworden in Bezug auf nationale Bildung und Erziehung. Vaterländische Sprache und Sitte, Vaterlandskunde in Geographie und Geschichte, Kenntniß und Pflege vaterländischer Lieder, Vorbildung zur Führung der Waffen im Dienste des Vaterlandes wurden und werden seitdem als Elemente und Faktoren nationaler Bildung und Erziehung immer mehr gewürdigt und zur Anwendung gebracht.

So viele andere Männer und Einflüsse dabei mitgewirkt, Fichte's Persönlichkeit und Wirksamkeit, wie besonders seine Reden haben daran einen hervorragenden Antheil. Beachtenswerth ist dabei auch für unsre Zeit, wie entschieden Fichte, obgleich er seine Reden in Preußens Hauptstadt zunächst in preußischer Umgebung hielt, doch das gemeinsame Deutsche hervorhebt:

„Ich rede für Deutsche schlechtweg, nicht anerkennend, sondern durchaus bei Seite setzend und wegwerfend alle die trennenden Unterscheidungen, welche unselige Ereignisse seit Jahrhunderten in der einen Nation gemacht haben. Sie, E. V., sind zwar meinem leiblichen Auge die ersten und unmittelbaren Stellvertreter, welche die geliebten Nationalzüge nur vergegenwärtigen, und der sichtbare Brennpunkt, in welchem die Flamme meiner Rede sich entzündet; aber mein Geist versammelt den gebildeten Theil der ganzen Nation aus allen den Ländern, über welche er verbreitet ist, um sich her, bedenkt und beachtet unser aller gemeinsame Lage und Verhältnisse, und wünschet, daß ein Theil der lebendigen Kraft, mit welcher diese Reden Sie vielleicht ergreifen, auch in dem stummen Abdrucke, welcher allein unter die Abwesenden kommen wird, verbleibe und aus ihm athme, und an allen Orten deutsche Gemüther zu Entschluß und That entzünde. Bloß von Deutschen und für Deutsche schlechtweg sagte ich. Wir werden zu seiner Zeit zeigen, daß es lediglich der gemeinsame Grundzug der Deutschheit ist, wodurch wir den Untergang unserer Nation im Zusammenfließen derselben mit dem Auslande abwehren, und worin wir ein auf ihm selber ruhendes, und aller Abhängigkeit durchaus unfähiges Selbst wiederum gewinnen können. Ich erblicke in dem Geiste, dessen Ausfluß diese Reden sind, die durch einander verwachsene Einheit, in der kein Glied irgend eines anderen Gliedes Schicksal für ein ihm fremdes Schicksal hält, die da ent-

Digitized by Google

stehen soll und muß, wenn wir nicht ganz zu Grunde gehen sollen, — ich erblicke diese Einheit schon als entstanden, vollendet, und gegenwärtig dastehend." Deutschland war damals eigentlich nur ein „geographischer Begriff", eine politische Einheit Deutschlands war in Wirklichkeit nicht vorhanden, für Fichte, den Idealisten, für welchen auch die Ideen und Ideale Realität hatten, war sie in seinem Geiste vorhanden, im Glauben und in der Hoffnung gegenwärtig; aber auch in Anderen wollte er diese nationale Hoffnung und Zuversicht erwecken, damit ein neues deutsches Wesen und Leben sich in ihnen und durch sie auch äußerlich verwirkliche und gestalte.

Bei dieser entschiedenen Betonung der Einheit, Gemeinschaft und Gesammtheit Deutschlands war Fichte übrigens weit entfernt von einer unterschiedslosen Einerleiheit, er wollte und gewiß mit Recht, Einheit in der Mannigfaltigkeit und Mannigfaltigkeit in der Einheit, Unterschiede, aber keine Scheidewände. „Wohl uns, daß es noch verschiedene und von einander abgetrennte deutsche Staaten gibt! Was so oft zu unsrem Nachtheile gereichte, kann bei dieser uns wichtigen Nationalangelegenheit vielleicht zu unserem Vortheile dienen, kann Nacheiferung der Mehreren bewirken, was die ruhige Selbstgenügsamkeit des Einzelnen nicht hervorgebracht hätte; denn es ist klar, daß derjenige unter allen Staaten, der in dieser Sache den Anfang machen wird, dastehen wird als der höchste Wohlthäter der Nation. Zum erfreulichen Zeugnisse, daß unter den Deutschen der Sinn für das höhere noch nie ausgestorben, haben bisher wahre deutsche Stämme und Staaten mit einander um den Ruhm größerer Bildung gestritten. Ueber die gegenseitigen Grenzen läßt sich streiten, die Grundanschauung selbst aber muß nun nicht blos einer nationalen Politik, sondern auch einer nationalen Erziehung zur Richtschnur dienen. Es gibt einen gesunden Partikularismus, der so tief und so ursprünglich als nur irgend etwas in der deutschen Art und Geschichte begründet ist, und es ist nicht nöthig, daß die deutschen Stämme ihre Eigenthümlichkeiten als solche aufgeben, um sich zu einem großen Ganzen zusammenzuschließen; dies Ganze ist vielmehr nur eben dann ein so großartiges und reich gegliedertes, wenn jeder Theil, der mit dazu gehört, zu der gewaltigen vielstimmigen Harmonie nach seiner unverkürzten Eigenart mitwirkt. Darum ist eine Erziehung im nationalen Sinne in Deutschland überall, auch in den kleinsten Staaten, möglich, wo nur der Blick und das Herz weit genug dazu ist." Schmid, Encykl. unter National-Erziehung. Demgemäß lerne in der preußischen Schule der Knabe singen: „Ich bin ein Preuße" — in einer östreichischen: „Gott erhalte Franz den Kaiser!" in einer bayerischen ein ähnliches, der Eigenthümlichkeit des besondern Staates und Stammes entsprechendes; aber dabei soll auch die Liebe zum gemeinsamen deutschen Vaterlande zur Pflege des Gemeingefühles, Gemeingeistes und Gemeinsinns seinen Ausdruck finden in Liedern wie: „Was ist des Deutschen Vaterland? — „Ich hab' mich ergeben mit Herz und mit Hand" — „Deutschland Deutschland über alles" u. dgl. Aehnlich läßt sich auch bei der Vaterlandskunde in Geschichte und Geographie Einheit und Mannigfaltigkeit verbinden.

Die Bedeutung der nationalen Erziehung wird aber noch oft verkannt und verzerrt. „Politische Bildung glaubt man durch Zuchtlosigkeit zu erlangen; das liberale Gewissen wurde so zart, daß nicht mehr viel fehlte, um auf eine wohlverdiente Tracht Schläge, die ein ungezogener Schulbube sich zugezogen, für den Lehrer Festungsstrafe zu setzen. Man glaubte sie zu

Digitized by Google

gewinnen durch loses Räsonniren, das die Pietät, den Respekt vor aller und jeder Autorität nothwendig vernichten mußte. Man glaubte zu helfen, wenn man anstatt soliden Unterrichts politische Diatriben, einen politischen Katechismus der Grundrechte, Auslegung der Verfassungs-Urkunde unter die Schulfächer aufnahm." (Palmer Pädag.) Aber diese Verzerrung darf uns nicht irre machen an der Bedeutung und Berechtigung einer nationalen Erziehung nicht im Sinne einer bestimmten politischen Partei, weder einer radikalen, noch auch einer absolutistischen, sondern einer vaterländischen, die mit einer gesunden geistigen, sittlichen und christlichen Gesammterziehung Hand in Hand geht. „Die christliche Pädagogik fordert nicht blos eine kirchliche, sondern auch eine national-politische Erziehung. Der Zögling soll das Ziel seines irdischen Seins und Wirkens in der liebenden Gemeinschaft mit der Nation und in der Hingabe an sie fördern. Die christliche Pädagogik will keinen Kosmopolitismus ohne Patriotismus, sie verabscheut das System der Volkssouveränität wie das des Volksheldenthums, Radikalismus wie Despotismus." (Völter, Beiträge zur christl. Pädagogik.) In dieser Hinsicht wird auch heute noch bald zu viel, bald zu wenig gethan. Die gestellte Aufgabe ist darum immer wieder ins Auge zu fassen und die Arbeit in die Hand zu nehmen im Namen des Gottes, der auch jetzt noch seine Deutschen nicht verlassen will, wenn sie ihn nicht verlassen, sondern sich auf ihn verlassen, um im Bunde mit ihm nicht blos zu beten, sondern auch zu arbeiten und wills Gott, zu kämpfen für Fürst und Vaterland.

Seinen eignen philosophischen Grundsätzen, wie der Anschauung und Methode Pestalozzis entsprechend, verlangt F. Erziehung des ganzen Menschen. Er wollte nicht wie Rousseau körperliche Bildung unter Verkürzung des geistigen und sittlichen, aber auch nicht letztere auf Kosten der ersteren. Die Bildung des Selbst oder der Persönlichkeit umfaßt alle Seiten und Zweige der Erziehung; demgemäß soll die Bildung nicht wie bisher zum bloßen Besitzthum, sondern zum persönlichen Bestandtheil des Zöglings gemacht werden. Eben deshalb wird von F. und P. beim Lernen die Selbstthätigkeit so sehr betont, die lebendige, persönliche Betheiligung des Zöglings am Gegenstande und an der Thätigkeit des Unterrichts. Durch Selbstthätigkeit soll hingewirkt werden auf Selbstbestimmung und Selbstständigkeit, die geistige Bildung soll Mittel der sittlichen sein, und da der Wille die Grundwurzel des Menschen ist, so kommt es besonders an auf Bildung des Willens und Charakters; und zwar nicht durch sinnlichen Beweggrund, sondern durch sittlichen Antrieb, durch inniges Wohlgefallen am Guten; Klarheit des Verstandes soll erzielt werden, aber nicht ohne Reinheit des Willens und Charakters, darum weder Erkenntniß ohne Liebe, noch Liebe ohne Erkenntniß, denn wie die Erkenntniß ohne Liebe todt, so ist die Liebe ohne Erkenntniß blind. Aber zur Erziehung des ganzen Menschen gehört nicht bloß die geistige und sittliche, sondern auch die körperliche, die ebenfalls von P. schon geforderte „Entwicklung der körperlichen Fertigkeit des Zöglings, die mit der geistigen nothwendig Hand in Hand gehend fortschreiten muß." P. verlangte zunächst die einfachsten Uebungen der Kraft, eine naturgemäße Stufenfolge von den Anfängen in diesen Uebungen bis zu ihrer vollendeten Kunst, d. i. bis zum höchsten Grade des Nerventaktes, der Schlag und Stoß, Schwung und Wurf in hundertfachen

Digitized by Google

Abwechselungen stehre und Hand und Fuß gewiß mache. Hierzu bemerkt F. in seiner 9ten Rede: „Alles kommt hiebei auf die naturgemäße Stufenfolge an, und es reicht nicht hin, daß man mit blinder Willkür hineingreife und irgend eine Uebung einführe, damit doch von uns gesagt werden könne, wir hätten auch, etwa wie die Griechen, körperliche Erziehung. In dieser Rücksicht ist nun noch alles zu thun, denn Pestalozzi hat kein ABC der Kunst geliefert. Dieses müßte erst noch geliefert werden, und zwar bedarf es dazu eines Mannes, der, in der Anatomie des menschlichen Körpers und in der wissenschaftlichen Mechanik auf gleiche Weise zu Hause, mit diesen Kenntnissen ein hohes Maaß philosophischen Geistes verbände, und der auf diese Weise fähig wäre, in allseitiger Vollendung diejenige Maschine zu finden, zu der der menschliche Körper angelegt ist, und anzugeben, wie diese Maschine allmälig, also, daß jeder Schritt in der einzig möglich richtigen Folge geschähe, durch jeden alle künftigen vorbereitet und erleichtert und dabei die Gesundheit und Schönheit des Körpers und die Kraft des Geistes nicht nur nicht gefährdet, sondern sogar gestärkt und erhöht würde, wie, sage ich, auf diese Weise diese Maschine aus jedem gesunden menschlichen Körper entwickelt werden könne. Die Unerläßlichkeit dieses Bestandtheils für eine Erziehung, die den ganzen Menschen zu bilden verspricht, und die besonders für eine Nation sich bestimmt, welche ihre Selbständigkeit wieder herstellen und fernerhin erhalten soll, fällt ohne weitere Erinnerung in die Augen.“ Sowohl die nationale wie die methodische Tendenz in der pädagogischen Anschauung F's. macht ihm die körperliche Erziehung so wichtig.

Zur Zeit, wo F. seine Reden hielt, hatte Guthsmuths in Schnepfenthal auf Rousseaus und Basedow's Anregung hin gymnastische Uebungen eingeführt und eine Gymnastik für die Jugend geschrieben. (1805.) Der treffliche Berliner Rektor Meierotto hatte neben seinem Joachimsthal'schen Gymnasium 1790 schon einen Spielplatz mit einzelnen Turngeräthen einrichten lassen. In Bezug auf die Leistungen P's. und die Erwartungen F's. in dieser Hinsicht bemerkt v. Raumer, der in der Geschichte des deutschen Turnwesens als Vertheidiger Jahns eine wichtige Stelle einnimmt: „Die Pestalozzische Anstalt leistete nicht, was Fichte in Bezug auf Leibesübungen von ihr erwartete, aber unter seinen Zuhörern war einer, der vielleicht eben durch diese Vorlesungen angeregt wurde, ausgezeichnet mit zu wirken, nämlich Friedrich Friesen.“ Ungefähr zu der Zeit, wo F. in Berlin seine Reden hielt, führte P. in Iferten Leibesübungen in seine Anstalt ein. v. Raumer, der einige Jahre später zu P. kam, fand manches Richtige und Beherzigenswerthe neben entschieden Verfehltem, was ihm wie „Gymnastik für Gelenkpuppen“ vorkam, wie „eine Carricatur, über welche ein gleichgiltiger Zuschauer vielleicht lachen könnte, das langweilig gedrillte Kind aber hätte weinen mögen.“

Der rechte Turnmeister erschien eben erst, aber bald darauf, als Jahn eine neue Bahn brach; aber gerade F's. Reden hatten viel dazu beigetragen, ihm den Weg zu bereiten, denn, daß der berühmteste Philosoph jener Zeit, dieser Heros und Herold des Geistes, in seinen gewaltigen, weithin zündenden Reden, den Uebungen des Leibes aus pädagogischen und nationalen Gründen so sehr das Wort redete, konnte doch nicht ohne Eindruck auf die Zeitgenossen bleiben. Friesen aber, ein fleißiger Zuhörer Fichte's, wurde bedeutsamer Weise ein treuer und tüchtiger Gehilfe Jahn's, indem er auf dessen Wunsch das Ordneramt des Berliner Turnvereins ver-

Digitized by Google

waltete. Friesen war damals Lehrer in der Erziehungsanstalt des Dr. Plamann in Berlin. Jahn gibt in seinem Werke „Die deutsche Turnkunst" von ihm folgende herrliche Schilderung: „Friesen war ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendschöne, an Leib und Seele ohne Fehl, voll Unschuld und Weisheit, beredt wie ein Seher; eine Siegfriedsgestalt, von großen Gaben und Gnaden, den Jung und Alt gleich lieb hatte; ein Meister des Schwerts auf Hieb und Stoß, kurz, rasch, fest, fein, gewaltig, und nicht zu ermüden, wenn seine Hand erst das Eisen faßte; ein kühner Schwimmer, dem kein deutscher Strom zu breit und zu reißend; ein reisiger Reuter, in allen Sätteln gerecht; ein Sinner in der Turnkunst, die ihm viel verdankt. Ihm war nicht beschieden ins freie Vaterland heimzukehren, an dem seine Seele hielt. Von wälscher Tücke fiel er bei düstrer Mitternacht durch Meuchelschuß in den Ardennen. Ihn hätte auch im Kampf keines Sterblichen Klinge gefället. Keinem zu Liebe und keinem zu Leide —: aber wie Scharnhorst unter den Alten, ist Friesen von der Jugend der Größeste aller Gebliebenen." Wir wissen welche Anfechtungen Jahn und Arndt mußten über sich ergehen lassen, wie mitunter in verschuldeter, noch mehr aber wohl in unverschuldeter Weise Turnerei und Turner in Verruf kamen schon wenige Jahre nach den deutschen Freiheitskriegen. Aber die Erinnerung an Fichte's Reden und Jahn's Bestrebungen tauchte und taucht noch immer wieder auf, weil es sich um ein pädagogisches und nationales Bedürfniß handelt, dem immer noch lange nicht weder im rechten Umfange, noch auch immer auf die rechte Weise entsprochen wird, so daß die Freunde des Turnens demselben oft nicht weniger schaden, als dessen Feinde. Eine ganz neue, eben so warme als gediegene Abhandlung über diesen Gegenstand findet sich in der Cotta'schen Vierteljahrsschrift 1866, Heft 2., verfaßt vom Oberstudienrath Klumpp in Stuttgart, dessen Stimme gerade auf diesem Gebiete auf besondere Beachtung Anspruch machen kann. v. Raumer hat schon in seiner Geschichte der Pädagogik daran erinnert, daß zur Zeit, wo in Preußen das Turnen Hemmungen erfuhr, es in Württemberg ununterbrochen fortdauerte, aber eben an jener Stelle bemerkt er auch: „Ein Mann von edler Gesinnung, voll Liebe für das deutsche Vaterland und für die deutsche Jugend, Prof. Klumpp, gründete die Stuttgarter Turnanstalt und leitete sie viele Jahre. Im Jahre 1842 schrieb er seine treffliche Abhandlung: „Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwicklungs-Moment." Gegenstand der neuesten genannten Abhandlung Klumpp's ist: „Die Erziehung des Volkes zur Wehrhaftigkeit." Unter ausdrücklicher Bezugnahme auf Fichte, Scharnhorst und Jahn wird von K. ebenso der pädagogische und ethische, wie der nationale Gesichtspunkt festgehalten. K. empfiehlt das System von Spieß und die „Turnschule für die deutsche Jugend" von Dr. Jäger (Hauptlehrer der Bildungsanstalt für Turnlehrer in Stuttgart) Leipzig, bei Keil, 1864. K. verlangt nach seinem Plane zunächst Uebungen schon in der Schule, die nach richtigen pädagogischen Grundsätzen den verschiedenen Entwicklungsstufen des Schulalters wie der nachfolgenden Jünglingsperiode, zugleich den besondern Verhältnissen der Volksschule und den betreffenden Volksschichten anzupassen sind. Dazu dürften weder vom Staate, noch von den Gemeinden, noch von den Familien erhebliche Opfer gefordert werden, vielmehr müßten letztere durch die Aussicht auf den materiellen Vortheil einer abgekürzten Militair-Präsenz für die Sache gewonnen werden. Mit dem Eintritt in das wehrpflichtige Alter dürfte nämlich die

Digitized by Google

junge Mannschaft nur noch in die Anwendung des bereits Erlernten und Geübten auf große taktische Bewegungen eingeführt werden. Weder die in Württemberg in neuerer Zeit eingeführten freiwilligen Jugendwehren, noch die in der Schweiz üblichen Knabenkadetten-Korps mit ihren „Miniaturkanonen und Knabenrößli" finden an K. einen Fürsprecher, bei aller Anerkennung der guten Absicht. „Die Wehrhaftmachung unsrer Jugend ist keineswegs der einzige Zweck des Turnens, sondern dieses hat in erster Linie eine allgemein pädagogische Aufgabe zu lösen. Wenn es sich aber um das allgemeine Technische der Wehrübungen handelt, so haben so frühe Exerzir- und Schießübungen und gar vollends mit Kanonen keinen Sinn und keine Bedeutung. Diesem Institut steht das pädagogische Bedenken entgegen, daß es eine Verfrühung, und daher wie jede Verfrühung sittlich nachtheilig ist. Lasset nur unsere zehn- bis vierzehnjährigen Knaben mit gespreiztem Pathos das ernste männliche Waffenwerk treiben, lasset sie von unklugen Vätern und Jugendfreunden gelobt und gehätschelt und als die Hoffnung und Rettung des Vaterlandes gepriesen werden, lasset sie in Uniform und Chargenzeichen zu Schaustellungen verwenden und von dem Publikum, das natürlich an dem zierlichen Puppenspiel seine Freude hat, beklatscht werden, lasset sie vollends (wie in Bruchsal und Frankfurt) an den Jugendwehrversammlungen theilnehmen und vor ganz Deutschland tagen, und wundert euch dann, wenn den armen Kindern dies alles zu Kopf steigt und sie schwindelig, eitel und frühreif macht, und die also künstlich getriebene taube Blüthe abfällt, ohne nur eine Frucht anzusetzen." Die letzten Sätze zeigen, wie ferne K. von den Ueberschwänglichkeiten derjenigen, die, wie einmal ein Redner in Frankfurt äußerte, wünschen, es möchte noch dahin kommen, daß unsere Knaben „die Schußgewehre mit der Muttermilch einsaugen." Die ganze Abhandlung, von der ein besondrer Abdruck sehr zu wünschen, bildet gleichsam den neuesten Commentar zu F's. Reden bezüglich der hierher gehörigen Stellen, zum Beweis, wie wenig wir auch in dieser Hinsicht an dem Ziele angekommen, welches vor bald 60 Jahren unserm Volke, seinen Herrschern, Vertretern, Staats- und Schulmännern vorgehalten wurde, welche ja auch gerade in neuester Zeit wieder lebhaft an die Bedeutung der betreffenden Fragen erinnert wurden. Durch den Schwindel, der bei so vielen Turnfesten und Fahnenweihen getrieben wird, läßt man sich leider oft verleiten zur Verkennung der großen pädagogischen und nationalen Bedeutung des Turnens; gerade aber eine allgemeine und geregelte Durchführung der Sache wird am besten geeignet sein, jene Auswüchse zu beseitigen. Als bedeutsames Zeichen der Zeit möchte es auch anzusehen sein, daß in Paris, wie in London die deutschen Turnvereine mit ihren Uebungen dem Auslande unverkennbaren Respekt einflößen. Welchen herrlichen Contrast bildet diese Erscheinung zu der sonstigen traurigen Stellung Deutschlands und der Deutschen dem Auslande gegenüber, sowohl in der Gegenwart, wie noch mehr zur Zeit, da F. seine Reden an die deutsche Nation hielt, die doch für ihn in greifbarer politischer Gestaltung gar nicht vorhanden war, sondern nur als Gegenstand seiner herzlichen Liebe, seines vertrauenvollen Glaubens und seiner unerschütterlichen Hoffnung. Ganz im Geiste F's., aber mit größerer Nüchternheit schließt K. seine Abhandlung mit folgenden bedeutsamen Worten: „So liegt der Plan einer Erziehung unsres Volkes zur Wehrhaftigkeit und zu einem edlen Bürgerthum vor uns, nicht als ein Abstraktum, als bloßes Phantasiegebilde, sondern als ein von

Digitized by Google

allen Bedingungen der Ausführung getragener Gedanke. Er hat, wenn auch noch unentwickelt, den Verfasser als Jüngling begeistert, dann während seiner langen erzieherischen Wirksamkeit treu begleitet, und steht noch heute als leuchtendes Bild vor dem Geistesauge des Greisen. Wohl kennt der Verf. die entgegenstehenden Schwierigkeiten, aber er weiß auch, daß große Gedanken, wenn sie nicht etwa durch gewaltige Ereignisse schnell verwirklicht werden, nur durch die Macht der Idee langsam sich entwickeln und reifen können. Daß aber das deutsche Volk seine große Aufgabe doch endlich lösen und daß seine Geschicke sich erfüllen werden, daran hat er auch in den trübsten Zeiten nie gezweifelt."

(Fortsetzung folgt.)

Ergänzungsaufgaben für den Rechenunterricht, zunächst zu dem 26. Abschnitt des ersten Rechenbuches von Diesterweg und Heuser.*)

Bei der Ertheilung des Rechenunterrichts in der Volksschule lassen sich im Großen und Ganzen zwei Wege als diejenigen bezeichnen, die man am gewöhnlichsten einzuhalten pflegt: man läßt entweder jeden Schüler einzeln mit einer besondern Aufgabe sich beschäftigen, oder man vereinigt eine größere oder kleinere Anzahl von Kindern zu einer Abtheilung, um von derselben ein und dasselbe Exempel bearbeiten zu lassen.

Jede dieser Verfahrungsarten hat ihre eigenthümlichen Vorzüge und Nachtheile.

Der jeden Rechner allein stellende Unterricht ermöglicht die genaueste Rücksichtnahme auf dessen spezielle Fähigkeiten und Bedürfnisse, gestattet im vollkommensten Maße die für den vorhandenen Fall zutreffende Auswahl und Zurichtung des zu verwendenden Materials und gewährleistet die größte Sicherheit des Erfolges bei allen Schülern und auf allen Stufen. Ihm stehen die wesentlichsten derjenigen Förderungsmittel zu Gebote, über welche die Privatunterweisung verfügt. Im Grunde ist er auch nichts weiter und nichts anderes, als eben Privatunterricht. Aber gerade dieser Charakter schon läßt seine Anwendung in der gemeindlichen Schule nicht unbedenklich erscheinen, indem Privatarbeit und öffentliche Wirksamkeit nach bedeutsamen Beziehungen im Verhältnisse des Gegensatzes zu einander stehen.

Auf den ersten Blick stellt der Einzelunterricht eine Zertheilung der Arbeit und der Kraft des Lehrers vor die Augen, die von weit greifendem Einfluß auf das Gesammtergebniß seiner Thätigkeit sein muß. Veranschaulichen wir uns diese Einwirkung näher. Bei einer Klasse von 60 Schülern kommt im Verlauf einer Unterrichtsstunde, vorausgesetzt, daß dieselbe ausschließlich der Ertheilung helfender Anleitung gewidmet wird, die letztere jedem Kinde durchschnittlich eine Minute lang zu gute; der zu 5 Stunden normirte wöchentliche Rechenunterricht ergibt 5 Minuten für den Einzelnen. Diese sehr geringe Zeit wird durch den Umstand noch wesentlich verkürzt, daß der Lehrer, welcher nicht bis zur gänzlich vollendeten Ausrechnung bei

*) Anmerkung d. Red. Beide Männer, durch deren Bemühungen namentlich der Rechenunterricht bedeutend gefördert worden ist, sind vor Kurzem, wenige Wochen nacheinander gestorben.

Digitized by Google

dem Schüler verweilen wird, einen Theil der Stunde dazu in Anspruch zu nehmen hat, daß er sich der Frucht seiner Bemühung vergewissere, mit andern Worten, daß er die Resultate, zum allermindesten die Endziffern erfahre. Geschehe solches durch Nachsehen, oder durch Ueberhören, so verlangt sowohl das Eine, wie das Andere eine gewisse Weile, welche nicht zu knapp bemessen werden darf, wenn nicht das Ganze des Unterrichts geschädigt werden soll. Denn in dem Maße, wie die Beweislieferung von Seiten des Schülers rücksichtlich der mehr oder minder vollkömmlich durchgeführten Bewältigung des Stoffes mangelhaft geleistet wird, in demselben Maße wird der Lehrer unsicher werden über das, was im weitern Verlaufe zu verhandeln sein dürfte. Statt der oben vermerkten ganzen Minute erübrigt er vielleicht nur eine halbe, und darnach erstreckte sich die wöchentliche Zeit in der Regel auf nur 2 bis 3 Minuten. In der Regel: denn bei der bekannten großen Verschiedenheit der Kinder, nicht bloß bezüglich der Fähigkeiten des Verstandes, sondern auch bezüglich der Beschaffenheiten des Willens, des rascher herbeikommenden und des sich lieber zurückhaltenden Wesens, wird es selbst dem eifrigst darnach trachtenden Lehrer schwerlich gelingen, die ihm zustehende Zeit gleichmäßig zur Vertheilung zu bringen. Er wird bei dem einen oder bei dem andern Kinde über die Durchschnittszeit hinaus verbleiben und in dem Maße, wie solches vorkommt, zu einer mehr oder minder beträchtlichen Anzahl der Anleitungsbedürftigen gar nicht gelangen. Dieses ist aber eine Fatalität, deren Eintreten mit Ernst verhütet werden muß. Träfe der Ausfall am häufigsten die geförderten Schüler, so wäre der Schaden am leichtesten zu ertragen; denn solche Arbeiter, welche ohne eine unter die Arme greifende Hülfe und ohne genaue Beaufsichtigung ihres Thuns und Lassens befriedigend voranschreiten, hat jede Klasse nur sehr wenige aufzuweisen — ein Uebelstand bliebe immerhin, indem diese wenigen mehr zu Stande bringen würden, sähen sie ihr Anrecht an der Lehrzeit nach Gebühr gewahrt —; allein, verhehlen wir es uns nicht, schwerlich wird das oben besprochene Verhältniß das am nächsten vorhandene sein: stärkere geistige Anstrengung und Anspannung liebende, wie auf höhere Ziele anstrebende Lehrer werden leicht der Gefahr unterliegen, die frischer von statten gehende und rascher aufwärts führende Beschäftigung mit den vorzugsweise begabten Rechnern anziehender zu finden, als die mühsamer zu bewerkstelligende und weniger glänzenden Erfolg in Aussicht stellende Arbeit bei den schwächern. Nur zu leicht begnügt man sich damit, zur Deckung seiner schulmeisterlichen Geschicklichkeit und Verantwortlichkeit eine Garde herangebildet zu haben, die dem Gros der Armee gegenüber den Beweis darbringen werde, daß es nicht an dem Lehrer, sondern an den Schülern gelegen, wenn letzteres die vollste Marsch- und Schlagfertigkeit noch nicht erlangt habe. Man wird möglicherweise einwenden, Nachzügler werde es auf jedem Wege geben, und wenn beim Einzelunterricht Ungehörigkeiten sich einschlichen, so habe man dies nicht sowohl der Art dieses Unterrichts, als vielmehr der dabei zur Erscheinung kommenden Schwäche des Lehrers beizumessen. Dem ersten Einwurfe gebe ich in so weit nach, als die Truppen nicht bloß als Rekruten in ihrem Vermögen durchweg ungleich sind, sondern eine Nichtübereinstimmung in Kräften auch die ganze Dienstzeit an sich tragen; allein es handelt sich nicht um einige Einzelne, sondern um die größere Masse des Corps oder auch um den bedeutendern oder minder erheblichen Umfang der Nachzügler-Compagnie, und meine Meinung geht dahin, daß der Einzel-

Digitized by Google

unterricht die Erreichung des Zieles, welches in der Beschränkung der Nachbleibenden auf das äußerste Maß besteht, zum wenigsten nicht begünstige. Der zweiten Bemerkung entgegen halte ich es für gerathener, eine Gelegenheit zur Bethätigung von Menschlichkeiten fortzuschaffen, als an eine Heraushebung aus Fährlichkeiten, von denen man bereits umschlossen ist, zu appeliren.

Eben so, wie der Einzelunterricht die Kraft des Lehrers zersplittert, eben so beschränkt derselbe das Lernvermögen der Kinder. Es ist eine allbekannte Wahrheit, daß die Kleinen gern und viel von einander annehmen, und daß in manchen Fällen ein Kind Einsicht in Etwas leichter und sicherer von einem Kinde, als von einem Manne erlangt. Jeder Lehrer hat wiederholt die Erfahrung gemacht, daß, wenn sein Bemühen bei irgend einem Gegenstande einem schwächern Schüler gegenüber keine Aussicht auf ein ausreichendes Ergebniß darzubieten schien, ein zur Unterstützung beigegebener Gehülfe von derselben oder einer weiter gediehenen Stufe ein glückliches Resultat herbeiführte. Die Erfolglosigkeit unsers Arbeitens, wenn deren Wegschaffung überhaupt möglich war, lag entweder darin, daß wir diejenige Seite der Sache, welche zu allermeist dazu geeignet war, um das Anfassen und Begreifen ins Werk zu setzen, gar nicht trafen oder nicht in das rechte Licht stellten, oder darin, daß wir zu ihrer Beschauung nicht die erforderliche Muße und Weile gewährten, oder darin, daß der Schüler aus Schüchternheit oder aus falscher Scham vor dem ernsten und gestrengen Herrn uns den Fleck, der dunkel geblieben, nicht sehen ließ und uns auf unser: „Nicht wahr? Verstanden?“ mit einem unzuverlässigen „Ja!“ täuschte. Die besondere Schwierigkeit einer Aufgabe in irgend einem Punkte, welche die Lösung behindert und die wir nicht berücksichtigten, weil wir selber sie nicht bemerkten und sie uns auch nicht gesagt wurde, ist nicht selten einem Kinde bekannt, das mit eben dieser Aufgabe vor kürzerer oder längerer Frist gekämpft hat, und es weiß seinem Nachbar mit der Wegräumung des Anstoßes zu dienen; die Befangenheit, die dem Lehrer gegenüber statt hatte, fällt an der Seite des Kameraden fort. Auch der bisweilen, namentlich bei verwickelteren Parthieen, in der Seele dieses oder jenes zaghaften Kindes sich regende Gedanke, es übersteige das Geforderte am Ende seine Kräfte, muß in seiner Haltlosigkeit klar werden, wenn es bemerkt, daß der Nebenansitzende sich der Sache hat bemächtigen können. Diese kurzen Andeutungen in Verbindung mit der Erinnerung daran, daß der wechselseitige Unterricht der Zerrenner'schen Periode nicht ganz ohne Halt und Austrag gewesen, werden dazu ausreichen, um die Behauptung zu stützen, daß das Lernen der Kinder von und unter einander nicht ohne jeglichen Werth sei. Dieses Lernen ist aber nur in einem geringern Grade bei dem Einzelunterricht zu erwarten, schon aus dem einfachen Grunde, weil Schüler, denen eine tägliche Gewöhnung den Grundsatz „Jeder ist sich selbst der Nächste“ nahe legt, weniger Lust verspüren werden, sich zu Helfern herzugeben und damit sich selbst aufzuhalten, als solche, die, um selber voranzukommen, ein Interesse daran haben, daß die langsamer fortschreitenden Arbeiter ihrer Abtheilung in den gleichen Tritt mit hereingezogen werden.

Wiederholung ist die Mutter alles Wissens, nicht aber bloß diejenige Wiederholung, die nach Absolvirung eines größern Abschnittes diesen von neuem das Ganze durchsehend vornimmt, sondern eben sowohl auch diejenige, welche die kleinere und kleinste Parthie zur zweit- oder drittmaligen Erörterung und Einübung stellt; und zu dieser letztern Art der Repetition

Digitized by Google

gedeiht der Einzelunterricht, dem es ja sehr an Zeit mangelt, dessen volle Kraft kaum ausreicht für das erstmalige Zurechtlegen der vielfachen besondern Stücke, wohl nur in selteneren Fällen. Um diese Annahme sicherer zu stellen, nehme ich die Freiheit, beizufügen, daß ich der Ansicht bin, es geschehe die erörternde und einübende Wiederholung weniger passend an dem ganz unverändert beibehaltenen, als an dem verschiedenartigen Modificationen unterzogenen Stoffe. Die aufgenommenen Varianten bringen etwa überhörte Töne des Themas dem Ohre näher, helfen Verhältnisse der Grundlage, so weit sie einigermaßen unverstanden geblieben, aufklären und lassen die leisern Fugen der Ineinanderlage durch darauf fallende Streiflichter entschiedener hervortreten.

Die gegen den ersten der Eingangs erwähnten Wege erhobenen Bedenken sind, denke ich, schwerwiegend genug, um den zweiten darauf anzusehen, ob derselbe nicht eine günstiger situirte Bahn abzugeben vermöge. Die Lehrer werden um so lieber auf eine derartige Untersuchung eingehen, als von vorn herein anzunehmen ist, daß die Schulbehörden nicht ohne volle Ueberzeugung von entscheidenden Vorzügen denselben vor Jahren ausschließlich zur Benutzung empfohlen oder vielmehr angeordnet haben werden. Der Darstellung aber dürfte es gestattet sein, sich kürzer zu fassen, weil die im Bisherigen angemerkten Nachtheile des andersgestalteten Verfahrens auf das augenblicklich abzuschätzende einen Widerschein geworfen haben, dessen Auffrischung unnöthig sein möchte. Ich beschränke mich demnach auf solche Umstände, deren bis jetzt keine Erwähnung geschah.

Freilich, der erste Lichtpunkt, den die Arbeit im Einzelunterricht darbietet, ist gar zu lockend für dieselbe und darum auch gar zu ungünstig für die entgegengesetzte Manier, als daß es für meinen Zweck zulässig wäre, eine Bemerkung zu unterdrücken. Auch der Abtheilungsunterricht gestattet, wenn allerdings nicht in vollster Ausdehnung, die Berücksichtigung der Individualitäten. Er belässt Raum, um — entweder durch den Lehrer oder durch die Schüler der Reihe nach und zwar in andersentwickelnder Lösung — eine Aufgabe mehremale nach einander vorzunehmen, und bietet dadurch dem Lehrer sowohl die Gelegenheit, die Auffassung der Einzelnen, der Art, wie dem Grade nach, gewahr zu werden, als auch die Mittel, diese Wahrnehmung im Interesse eines jeden Schülers zu verwerthen.

Die Zusammenfassung der Rechenschüler in Abtheilungen befördert den Lehr- und den Lerneifer und stellt sich damit in den Dienst einer obersten Aufgabe der Schule; denn was hat sie wohl Höheres anzustreben, als daß Lehrer wie Zöglinge mit Freudigkeit arbeiten? Das Geheimniß einer guten Schule liegt fast ganz in der ungestörten Hingabe beschlossen, womit die in ihr Thätigen sich ihren Pflichten zuwenden. Ein ordentlicher Lehrer trägt Sorge für Alle, die ihm anvertraut sind, und möchte Keinem fehlen; wird nicht ein frischer Muth ihm eher beiwohnen, wenn er nur die leicht zu übersehende Lösung einiger wenigen Aufgaben und die Gewißheit, solche zur rechten Zeit zu erledigen, vor sich hat, als wenn er vor einer unbehaltbaren Anzahl von Exempeln steht, von denen ein Theil voraussichtlich in der zur Verwendung gegebenen Zeit, d. h. innerhalb der laufenden Stunde, nicht zu bewältigen sein wird? Ein Schüler aber, dem nicht alles Ehrgefühl mangelt, will nur ungern hinter denjenigen, mit welchen er einmal im gleichen Range steht, zurückbleiben, weil er die dabei unvermeidliche Zurückversetzung in eine geringer geachtete Ordnung fürchtet. Er widmet jeder Lektion

Digitized by Google

Aufmerksamkeit und strebt der Vollbringung seiner Aufgabe mit Ernst nach. Fühlt er sich schwächer, so sucht er sich durch häusliche Selbstübung beizuhalten; oder er nimmt den Rath des Vaters oder älterer Geschwister oder eines tüchtigen Abtheilungsgenossen in Anspruch und führt dadurch eine der Schule in mehrfacher Weise dienliche Förderung herbei. Gewährt der Vater die Unterstützung, so wird derselbe bekannt mit dem, was das Kind vermag, wie mit dem, was ihm noch abgeht, und er wird, vorausgesetzt, daß er ein wohldenkender Mann ist, der Schule behufs der Erreichung des noch Mangelnden näher treten; für die ihr entwachsenen Geschwister wird sie, eben durch die Art ihres Verfahrens beim Unterricht, eine Veranlassung zur Wiederholung des früher Gelernten und dem von ihr noch zu unterweisenden Kinde, das den Helferdienst erfährt, ein Antrieb zur Arbeit dadurch, daß sie ihm zu der Wahrnehmung verhilft, wie Bruder und Schwester es weiter gebracht haben als bis zu der Stufe, auf welcher es augenblicklich noch steht; dem geübtern Mitschüler erwächst neben der Freude, einem Freunde gefällig zu sein, das segensreiche, Arbeitslust erweckende Gefühl, auf seinem Platze fertig werden und über eine Errungenschaft verfügen zu können.

Daß ein ehrliebendes Kind auch dadurch auf seiner Stelle in seiner Reihe zu bleiben sich angelegen lassen sein wird, daß es, so viel an ihm ist, Versäumnisse vermeidet, ist selbstverständlich, und in soweit dürfte der Unterricht in Abtheilungen auch als ein Mittel zur Förderung eines regelmäßigen Schulganges gelten können. Daß mit diesem Mittel ein brennender Schaden der Schule vieler Orte nur zu einem geringen Theile zu heilen sei, stelle ich nicht in Abrede; denn es sind viel bedeutendere Factoren in Wirksamkeit, um das leidige Product zu erzeugen; aber ein Mittelchen ist es doch und als solches um so weniger ganz zu verachten, als es sich durchaus in der Hand des Lehrers befindet.

Den Lehr- und Lerneifer, sowie die Regelmäßigkeit des Schulbesuches durch die Behandlung eines Gegenstandes begünstigen, heißt zugleich die Leistungsfähigkeit für jedes der übrigen Fächer steigern. In einem besondern Maaße wird der Abtheilungs-Unterricht die Fertigkeit im mündlichen Ausdrucke heben helfen. Es ist nicht zu verkennen, daß derjenige Rechenunterricht, welcher immer nur einen Lehrling vor dem Pulte oder vor der Wandtafel stehen hat, diesen, um die für die vielen andern erforderliche Zeit und Stille nicht zu sehr zu beeinträchtigen, zu möglichst kurzer Auslassung anhalten und ihm somit weniger Gelegenheit bieten wird, sich in längerer Auseinandersetzung zu üben; während die andere Verfahrungsweise eine beschränktere Anzahl Arbeiter in ihrer außerhalb des Vorkommenden liegenden Thätigkeit durch einen ausgedehnteren Vortrag behindert und darum minder Grund hat, einen solchen zu vermeiden.

Im Uebrigen sich darbietende Gesichtspunkte, von denen aus betrachtet das Rechnen in Abtheilungen neue Vortheile ersehen läßt, namentlich wie dasselbe zur Heranbildung des Gemeinsinns mehr beiträgt, als die gegentheilige Einrichtung des Unterrichts, wie es die Ertüchtigung des Lehrers in Tractirung des Lehrobjectes fördert und die Handhabung einer guten Disciplin erleichtert, lasse ich weiter unberührt, um den Raum für das Folgende, nämlich die Hauptsache, nicht zu sehr zu beengen.

Ich resumire zunächst die bisherigen An- und Ausführungen dahin, daß, wenn auch keine der in Anwendung stehenden Hauptarten des Verfahrens im Rechenunterricht der Volksschule ohne Mängel, wie ohne Vorzüge

Digitized by Google

ist, so doch der zuletzt besprochenen die wenigsten Uebelstände und die meisten empfehlenden Eigenschaften beiwohnen und sie daher dem allgemeinen Gebrauch am würdigsten erachtet werden dürfte. Wenn sie thatsächlich die Nebenbuhlerin noch nicht überall verdrängt hat, so hat das wohl nicht so sehr darin seinen Grund, daß die Lehrerwelt ihren wahren Werth nicht erkannt hätte, sondern vielmehr in ungünstigen Nebenumständen, welche die Verhältnisse einzelner Schulen mit sich bringen und deren Beseitigung auch treuesten Schulhaltern nicht hat gelingen wollen. Der schlimmste derselben ist ohne Zweifel die bereits erwähnte Unregelmäßigkeit des Schulbesuches, deren genauere zusammenfassende Aufdeckung dem größern Publicum gegenüber, nebenbei gesagt, zu den wesentlichsten Berufspflichten aller Derer gehören dürfte, welche der ersten Anstalt für die Erziehung der Nation als Leiter oder Lehrer nahe gestellt sind. Wenn nicht geleugnet werden kann, daß Wochen, Monate, ja Vierteljahre lang nur 30 — 40 Prozent der in der Liste Verzeichneten an dem Unterricht unausgesetzt Theil nehmen, welche Schwierigkeiten erheben sich dann nicht für die Zusammenhaltung der im Beginne des Schuljahres oder des Semesters eingerichteten Abtheilungen! Dieselben sind von solcher Tragweite, daß viele Lehrer an der Möglichkeit der Durchführung des zu Anfange Geplanten verzweifeln, das für unhaltbar Erkannte aufgeben und sich, freilich widerwillig, mit dem Einzelunterricht bescheiden. Die Tag für Tag erscheinenden Schüler gehen ihren Gang, und diejenigen Kinder, welche die Schule, wie die Männer ein Wirthshaus, d. h. nach ihrem oder ihrer Eltern Belieben, frequentiren, hinken mit oder hinken nach; zu guterletzt bleibt eine beträchtliche Zahl am Wege liegen und kommt gar nicht mehr ins Feuer; muß ein außergewöhnliches Treffen geliefert werden, so werden die Schwachen, so viel als thunlich, in den Hinterhalt gebracht, aber nicht, um zur rechten Zeit den Sieg vollständig machen zu helfen, sondern um ungesehen vom Kampfplatze zu verschwinden. Ich erkläre mit Bedacht, durch diese Angabe einer Sachlage keinem Lehrer etwas Unangenehmes sagen zu wollen; bereits vorhin habe ich bemerkt, daß selbst die sorglichste Hand nicht immer den Dorn im Auge herauszuziehen vermöge, und kann es auch Niemandem verübeln, wenn er bei der Musterung seines Zuges gern gut bestehen will; obgleich es sich für die Heilung eines Schadens mehr empfehlen dürfte, denselben blos zu legen, als ihn zu überpflastern. Doch lassen wir alle Weiterungen über einen peinlichen Gegenstand zur Seite und wenden uns statt dessen der Frage zu: Ist kein Mittel im Bereiche des Lehrers, um trotz aller Ungunst der Verhältnisse bei dem Bessern zu verharren? Ich glaube, ein solches zu wissen, und erlaube mir, dasselbe einer geneigten Prüfung zu unterbreiten.

Es besteht dieses Mittel in Ergänzungsaufgaben, welche in den laufenden Abschnitt des Rechenbuches nach Maßgabe des sich herausstellenden Bedürfnisses eingereihet werden.

Um indessen möglicher ungünstiger Auffassung zu begegnen, gestatte man vor Mittheilung solcher Aufgaben einige Erklärungen zuerst über die Natur und die Einrichtung derselben und darnach über die Art ihrer Verwendung.

Dieselben sind keine neuen Aufgaben in dem Sinne, daß sie, wenn sie z. B. zu Nummer 1 des zu behandelnden Abschnittes irgend eines dem Unterricht zu Grunde liegenden Rechenbuches gehören, als Nr. 2, 3 u. s. f. in das Buch passen würden; eben so wenig sind sie solche, die einer andern Rechnungsweise, als die Nummer 1 verlangt, unterliegen; noch weniger

Digitized by Google

lassen sie im Allgemeinen eine wesentliche Abweichung in den sachlichen Beziehungen der Aufgabe des Lehrbuches zu; die Operationsbasis bleibt in der Regel unverrückt, und nur die auf dieser Basis zu verwendenden Zahlengrößen ändern sich; oder wenn die Frage eine Umstellung erfährt, so ist dieselbe eine auf den ersten Schlag verständliche und dabei von einer Vertauschung der Zahlengrößen nicht begleitet. Bei dieser Einrichtung kann die Stellung der Aufgabe ohne Aufwendung einer irgend beträchtlichen Zeit erfolgen und so dem Schüler für den vorausgesetzten Fall, daß er die Grundaufgabe richtig behandelt habe, niemals zur Veranlassung werden, den Lehrer um Aufklärung oder irgend welche sonstige Beihülfe anzugehen. Sie dient ihm vielmehr lediglich zu befestigender Einübung der Operationen der Grundaufgabe, dem Lehrer aber zuvörderst als Merkzeichen dafür, ob der Schüler der erstgefertigten Aufgabe vollkömmlich gewachsen war; denn eine Aufzeichnung der Ergänzungsaufgabe existirte für den letztern vor der eigenen Niederschrift derselben nicht; er kann eben so wenig auf seines Nachbars Tafel sich in etwa Raths erholen, da dieser, falls er mit der ersten Aufgabe ebenfalls zu Ende ist, eine ganz anders verlaufende Rechnung zuertheilt erhalten hat; er kann sich auf nichts verlassen, als auf seine eigene Kraft; vor einem verderblichen Abschreiben bleibt er unbedingt bewahrt. Zum andern hat der Lehrer an diesen Aufgaben, sobald er ihrer eine dazu auslangende Anzahl für jedes Exempel in dem Handbuch der Schüler in Bereitschaft gestellt hat, ein Mittel, um die Voreilenden nach Umständen bei der augenblicklich in Bearbeitung begriffenen Nummer des Lehrbuchs so lange mit zweckmäßigem Stoffe zu versorgen, bis die Schaar der mittlern Rechner sich beigesellt hat, und mit diesen nebst den schon vor ihnen Fertigen, ferner in gleicher Weise zu verfahren, bis die Letztlinge mindestens mit dem Buchexempel aufs Reine gekommen sind.

Die Ergänzungsbeispiele sind zugleich so gearbeitet, daß zusammengesetztere und einfachere Verhältnisse, schwierigere und leichtere Rechnungen ausgewählt werden können, und die Möglichkeit dieser Auswahl ist, denke ich, kein übler Ersatz für einen Ausfall an Berücksichtigung der Individualität, wie solche das Einzelrechnen ermöglicht. In einem Unterricht, der Ergänzungsaufgaben beinimmt, sind beide in diesem Aufsatze besprochenen Wege zur Verfügung gestellt, und alle Schüler, mit Ausnahme der schwächsten, gehen auf beiden Wegen, wenn auch auf demjenigen des Einzelunterrichts nicht sämmtlich gleich große Strecken. Lesern, die es nicht außer Acht gelassen haben, wie manche der neuern Rechenbücher sich bestreben, durch Nebenanstellung von eigens dafür bemessenen Aufgaben den verschiedenen Kräften, die eine Klasse oder eine Abtheilung aufweiset, gerecht zu werden, wird das Verhältniß nicht unklar sein, in welchem die von mir proponirten Ergänzungsbeispiele zu diesem löblichen Verfahren stehen; sie werden in Ueberlegung nehmen, welche dieser beiden Weisen in Rücksicht auf Heranbildung der Selbstständigkeit des Rechenschülers die größer zwingende Macht offenbaren werde. Ich ersuche nur, zu bedenken, in welche Stellung dem Nachwuchse gegenüber Aufgaben mit der Zeit gerathen, die einem Jahrgange nach dem andern durch den Druck fixirt vorliegen, während Alles, was bei der von mir empfohlenen Einrichtung vorkommt, vermöge der sofort erfolgenden Löschung auf der Tafel aus der Erinnerung eines Jeden verschwindet, der sich später versucht fühlen könnte, einem jüngern Lerner eine zu weit gehende Hülfe zu gewähren.

Digitized by Google

Damit aber die Bearbeitung der Nebenexempel nicht in ein uncontrollirtes Darüberhinfahren ausarte, muß der Lehrer nur solche geben, deren genau berechnete Resultate er ohne Weitläufigkeit auffinden kann. Er hat demnach sein Heft so anzulegen, daß jedes Exempel nicht blos hinsichtlich des Grades der Schwierigkeit seiner Behandlung schon durch seine Stelle auf dem Blatte im ersten Blick erkannt werde, sondern die gleiche Vorsorge auch auf die Notirung der Resultate zu verwenden.

Die nachstehend verzeichneten Proben übergebe ich zur geneigtern genauen Ansicht mit dem Bemerken, daß dieselben sich an den 26. Abschnitt des ersten Rechenbuches von Diesterweg und Heuser anschließen, welcher Abschnitt sich für den in Absicht genommenen Zweck besonders eignet. Ein anderer Abschnitt, etwa der 28te, müßte eine einigermaßen modificirte Bearbeitung erfahren. Die Durchsicht der unten folgenden Ergänzungsbeispiele wird den Leser überzeugen, wie umfangreich und Zeit in Anspruch nehmend eine solche Arbeit durch die nothwendig gebotene Ausrechnung einer jeden Nummer ist, und den Wunsch des Einsenders rechtfertigen, daß diejenigen Collegen, welche das hier in Angriff genommene Heft „Ergänzungsaufgaben, zunächst zu dem 26. Abschnitt u. s. w." mit zu gewinnen beabsichtigen sollten, sich der Mühe unterziehen wollen, einen Theil des Gebietes mit anzubauen, um dafür ein Aequivalent zu empfangen. In Betreff des hoffentlich zu Stande kommenden Austausches füge ich bei, daß der Herr Redacteur d. Bl. die Güte haben wird, meine Adresse dem Nachsuchenden anzugeben. (Schluß folgt.)

Ein kurzes Wort
über die innerliche Seite des Präsenthaltens erlernter Stoffe.

(Von Cantor Meier in Erdmannsdorf in Schlesien.)

Das Präsenthalten,

diese durch vielseitige Uebung erlangte Fertigkeit, geistig Angeeignetes nach jedem von Personen oder Umständen gestellten naturgemäßen und berechtigten Erfordern sofort hervorzulangen und darzubieten, soll noch einmal auf wenige Augenblicke Gegenstand unserer Aufmerksamkeit werden. Nur die innerlichste Seite desselben anzudeuten, ist meine Aufgabe. Dieselbe ist freilich bei gewissenhafter Bespiegelung im Worte Gottes häufig nur aus den äußerlichsten Lebensthätigkeiten zu erkennen. So möge denn das Leben und das Wort uns auf einen solchen Standpunkt versetzen, von wo aus wir unsere Aufgabe für die Schule in Betreff des in Rede stehenden Gegenstandes begreifen lernen.

Daß bei jedem Berufe von dem Präsenthalten der dahin einschlagenden Kenntnisse sofort Schlüsse auf das Innere gemacht werden, ist selbstverständlich. Um bei dem unsern stehen zu bleiben, erwähne ich nur, daß wenn z. B. ein Lehrer, unversehens um die Zahl seiner Schüler befragt, nicht sofort prompt antworten kann, dies zwar etwas sehr Aeußerliches ist, aber nichts destoweniger den Schluß auf weitere Ungenauigkeiten und Versäumnisse zuläßt. Wenn — um auch die günstige Folgerung zu erwähnen

Digitized by Google

— unter mehreren Amtsbewerbern nur Einer in der Probe eine gewisse erforderte Melodie völlig präsent hat, so kann dies für ihn die Erlangung des Amtes und damit die Umgestaltung seines ganzen äußern und innern Lebens zur Folge haben. — Man muß also doch der Meinung sein, das Präsenthalten habe seine tiefinnerliche Seite. Unsere Zeit, die diesen Begriff einer längst angestrebten und vorhandenen Sache als ein Haupterforderniß der guten Schule bezeichnet hat, ist auch besonders dazu angethan, uns das innerste Wesen des Präsenthaltens erkennen zu lassen. Wenn unser thatarmes Geschlecht in unsern wortreichen Versammlungen es nicht selten erlebt, daß der beredteste Mund frech Lügen ausspricht und damit Vieler Beifall erntet, so muß ja die Erscheinung, daß Einer aus der Menge im Stande ist, durch die ihm sofort zu Gebote stehenden lokalen, geschichtlichen und völkerrechtlichen Datas und durch tiefe Begründung im Worte Gottes freudigen Muthes den Gegner in's Angesicht zu strafen, einen überaus köstlichen Anblick darbieten! Denn man erkennt aus solchem Präsenthalten ein Wenig von der göttlichen Herrschaft, welche die Jünger des Herrn über die Feinde des Herrn empfangen haben. — Jemehr in unsern Tagen die Entwicklung der kultivirten Völker treibhausartigen Charakter angenommen hat, und über den morgenden Neuheiten die heutigen vergessen werden können, jemehr alle Geister in bewußter oder unbewußter Weise durch gute oder schlechte Mittel einem erkannten oder verkannten Ziele zusteuern: umsomehr Einfluß und Beherrschung der Situation steht dem zu, der auch die Zustände und Begebenheiten der Vergangenheit präsent zu halten, und dem Trügerischen und Wandelbaren das erprobte Bewährte und ewig Bleibende sofort und klar entgegenzustellen vermag. Das hat einen Stahl unvergeßlich gemacht, und ist ein Vorspiel von der großen Thatsache, daß die Heiligen dereinst die Welt richten werden. (1. Cor. 6, 2.)

Auch nach anderer Seite leuchtet aus dem rechten Präsenthalten eine göttliche Kraft und Macht hervor. Wer — gleichviel ob Kind oder Erwachsener — einem Unglücklichen, einem Kranken, einem Verzagenden ꝛc. aus dem Schatze des angeeigneten göttlichen Wortes den für die Persönlichkeiten und Umständen angemessensten Zuspruch gewähren kann, der hat durch seine Präsenthaltung vielleicht ein Werk gethan, das ewiglich Früchte trägt; der ist nach unsers Herrn Wort Matth. 13, 52. ein Schriftgelehrter, zum Himmelreich gelehrt, und gleich einem Hausvater, der aus seinem Schatz Neues und Altes hervorträgt. — Zwar kannte ich einst einen Bauersmann, der über Personen und Umstände fast immer ein zutreffendes biblisches Urtheil zur Hand hatte, dabei aber selber auf einem verwerflichen Wege beharrte. Ein solches Präsenthalten des heiligsten Stoffes will nicht viel besagen. Die rechte Weise wird vielmehr die sein, welche mich selber im wahren Christenleben fördert. Darum schärft uns auch die heil. Schrift in Geschichte und Lehre das rechte ersprießliche Präsenthalten ein. Vergleichen wir die Versuchungsgeschichte in Eden mit der in der Wüste, so erkennen wir sehr bald, daß dem Präsenthalten auf dem Gebiete des Religiösen ein mächtiger Feind entgegensteht, der mit falschen Vorspiegelungen, mit Verdunkelungen und Verdrehungen des göttl. Wortes dem Herzen möglichst so lange zusetzt, bis demselben der rechte Sinn und Laut dieses Wortes entschwunden ist, — daß aber derjenige gewißlich Sieger bleibt, welcher in der Gemeinschaft Gottes verharrend, das heilige Schriftwort als präsentgehaltene Waffe gegen dergleichen Angriffe immer von neuem in Anwendung

Digitized by Google

bringt. — Weil Gott der Herr diesen Feind des vorzüglichsten Präsenthaltens am besten kennt, darum hat er in Betreff seines Gesetzes so viele und ernste Mittel anbefohlen, um das erstere zu ermöglichen. Er spricht 5. Mos. 6, 6—9: „Diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollst du zu Herzen nehmen, und sollst sie deinen Kindern schärfen und davon reden, wenn du in deinem Hause sitzest oder auf dem Wege gehest, wenn du dich niederlegest oder aufstehest, und sollst sie binden zum Zeichen auf deine Hand, und sollen dir ein Denkmal vor deinen Augen sein, und sollst sie über deines Hauses Pfosten schreiben und an die Thore." Wäre das Präsenthalten der biblischen Stoffe eine so leichte und allein durch menschliche Kraft zu erreichende Sache, der Herr hätte gewiß nicht so ausführlich von den dahin abzweckenden Mitteln geredet. Darum besteht es auch nicht in einer nur gedächtnißmäßigen Erwerbung und Festhaltung des Stoffes, sondern vielmehr in einem liebenden Sichhineinversenken; da muß man, wie Maria, das Wort im Herzen *behalten* und *bewegen*, es sich dadurch immer selbst präsent halten, oder wie der Herr sagt, *bewahren*, d. h. umzäunen, umschließen, damit es feindliche Einflüsse nicht verflüchtigen oder verdrängen. Hier bin ich bei einer Scheidung der Stoffe angekommen. Es gibt nämlich *solche*, welche die *Seele* kraft des Gedächtnisses mit Unterstützung des Verstandes präsent hält, z. B. Namen, Zahlen, Raum- und Sprachverhältnisse, dagegen auch wieder andere, welche allein der *Geist* mit Zuhülfenahme jener seelischen Kräfte präsent halten kann; das sind die dem Worte Gottes entnommenen Stoffe. Aus dem bisher Gesagten ist leicht ersichtlich, daß dem Geiste die dazu nöthige Kraft nur dann innewohnen kann, wenn er im *Gebet* und in *Uebung der Gottseligkeit* steht. Verständen wir es, alle unsere Kinder in diese Wege einzulenken und in denselben zu erhalten, wir würden dann weniger zu klagen haben über wieder entschwundene religiöse Stoffe, die wir mit ihnen behandelt haben. Sie würden dann vielmehr, sowohl als Kinder wie auch als Erwachsene allezeit bereit sein zur Verantwortung Jedermann, der Grund fordert der Hoffnung, die in ihnen ist. (1 Petr. 3, 15.) Niemand kann eben in solcher Bereitschaft, in solchem Präsenthalten stehen, der nicht eines Christen *Hoffnung* in sich hat, und diese Hoffnung hat wiederum Keiner als der, welcher im Gebet und in der Gottseligkeit steht.

Wenn wir heutiges Tages so gewaltig viel Zeit und Kraft auf Erlernung von allerlei Kenntnissen, Wissenschaften und Künsten verwenden; wenn wir auch nicht leugnen können, daß darin, namentlich was die weitere Verbreitung und die Allgemeinheit derselben anlangt, gegen sonst bedeutende Fortschritte geschehen sind: so muß es uns doch andrerseits befremden, daß bei allem so hoch gerühmten Bildungsstande *die* Männer immer noch so selten angetroffen werden, die mit dem angeeigneten Geistesschatze im entscheidenden Augenblicke den rechten Dienst zu leisten verstehen. Das kommt daher, weil solchen Dienst nur ein im Gebet *erleuchtetes* und in Uebung der Gottseligkeit *erfahrenes* Herz zu leisten vermag. Wer den Stoff, welcher für ein Christenleben nöthig ist, allezeit gegenwärtig haben soll, der muß auch mit seinem Erkennen, Fühlen und Wollen allein in dem allezeit Gegenwärtigen wurzeln. Insoweit wir dies bei unseren Kindern erreichen, insoweit werden wir es mit unserer Arbeit an ihnen dahin bringen, daß sie ihren Stoff nicht etwa als gedächtnißmäßige todte Waare, sondern als eine lebenerhaltende Nahrung und todabwehrende Waffe

Digitized by Google

gebrauchen lernen, insoweit auch nur wird es uns gelingen, den Schaden von ihnen abzuwenden, der durch das Wissen entstehet, so da blähet. Denn dem Boden, auf welchem das ächte Präsenthalten erwachsen ist, entspricht auch nur die Blüthe der Demuth, die es als eitel Gnade achtet, mit der von Gott geschenkten Kraft die dargebotenen Gottesschätze sich anzueignen und damit sowohl Andern zu dienen, als auch das eigene Heil zu schaffen.

Fassen wir das nur kurz Angedeutete schließlich zusammen, so besteht die innerliche Seite des ächten Präsenthaltens in einer siegesfreudigen Festigkeit und Herrschaft des Geistes, welche wurzelt im Gebet und in der Gottseligkeit und geschmückt ist mit wahrer Demuth.

Gott helfe uns bei unsern Kindern zu einem solchen Präsenthalten!

Erdmannsdorf. Meier.

Correspondenzen
über Schulverhältnisse und Schulzustände.

Hamburg. (Fortsetzung.) Die Hauptübel, an welchen wir das hiesige Schulwesen haben kranken sehen, lagen vornämlich darin, daß bisher bei dem Mangel jeglicher Schulordnung auch keine allgemeine Schulpflichtigkeit existirte, noch ein Seminar oder sonstige Bildungsanstalt vorhanden war, um den angehenden Lehrern eine gehörige Vorbildung zu geben. Es war in Hamburg dem Willen der Eltern gänzlich anheimgestellt, ihren Kindern eine gute Schulbildung geben oder sie ohne Zucht und Unterricht wie die Thiere des Waldes aufwachsen zu lassen, und oft genug fanden sich daher 14- bis 16jährige Knaben und Mädchen, welche selten oder nie eine Schule besucht, und daher weder lesen noch schreiben konnten, viel weniger aber die geringste Kenntniß vom Christenthum empfangen hatten. Durch die Bemühungen des kürzlich verstorbenen, gewiß auch im Auslande rühmlichst bekannten Past. Rautenberg kam freilich 1825 in der Vorstadt St. Georg eine sogenannte Sonntagsschule für diese armen verwahrlosten Kinder zusammen, der sich später mehrere solcher Schulen in der Stadt anschlossen; sie gewährten aber immer nur ein kümmerliches Surrogat für den regelmäßigen Schulunterricht, und muß es daher rühmend erwähnt werden, daß auch die Armenanstalt bemüht war, dem Uebel wenigstens in etwa abzuhelfen. Dieses wohlthätige Institut hatte seit den Befreiungskriegen den Schulen seine besondere Sorgfalt zugewandt. Die große Armenschule, welche früher in einem und demselben Gebäude die Kinder aus allen Gegenden der Stadt vereinigte, war freilich aus naheliegenden Gründen nicht wieder geöffnet worden. Man hatte sich anfangs begnügt, die Kinder der Armen in einige der niedern Privatschulen zu schicken, und für jedes ein kleines Schulgeld zu bezahlen; aber diese Einrichtung führte so viele Unzuträglichkeiten mit sich, und diese kleineren Schulen waren theilweise von einer so schlechten Beschaffenheit, daß die Armenanstalt schon 1834 den Versuch machte, eine eigene Armenschule zu errichten. Nach und nach wurden zweckmäßig eingerichtete Schulhäuser in verschiedenen Stadttheilen angekauft oder aufgebaut, welche nur von Freischülern besucht wurden. Die Oberlehrer erhielten ein festes, hinreichendes Gehalt, Hülfslehrer für jede Classe wurden angestellt, ein vernünftiger Lehrplan, der mit Ausschließung alles Ueberflüssigen, den Unterricht auf Dasjenige beschränkte, was zur allgemeinen Menschenbildung und für den muthmaß-

Digitized by Google

lichen Stand dieser Kinder gehört, wurde festgesetzt, und der aus geistlichen und bürgerlichen Mitgliedern bestehende „Schulconvent“ führte eine specielle Aufsicht über diese Schulen und ihre Lehrer. Obgleich noch kein Gesetz existirte, welches mittellose Eltern zwingen konnte, ihre Kinder in diese oder eine andere Schule zu schicken, so mußten solche, welche die Aufnahme derselben in die Armenschulen wünschten, sich doch ausdrücklich verpflichten, die Kinder bis zur Reformation die Schule ganz regelmäßig besuchen zu lassen und sie nicht eigenmächtig wieder wegzunehmen. Auf den regelmäßigen Schulbesuch hatte diese Einrichtung, welche durch die für sogenannte Schulenläufer errichtete Strafschule sehr gefördert ward, den wohlthätigsten Einfluß, und da der gesicherten Stellung wegen sich bald die tüchtigsten Lehrer um eine solche Armenschule zu bewerben pflegten, da die Eltern merkten, daß ihre Kinder einen guten Unterricht erhielten, und selbst für Gesundheit und körperliche Gewandtheit durch Turnunterricht gesorgt ward, so erfreuten sich diese Schulen bald eines sehr guten Rufes und die ganze Einrichtung war wenigstens ein bedeutender Schritt zum Bessern.*)

Noch ungleich empfindlicher machte sich der Mangel eines Seminars fühlbar. Junge Leute, welche sich dem Schulfache widmen wollten, traten gleich nach ihrer Confirmation als sogenannte Hülfs- oder Unterlehrer an einer Schule ein, mußten sich das Nöthige von ihren oft selbst nichts weniger als pädagogisch gebildeten Principalen, so gut es gehen wollte, absehen, oft selbstständig eine Classe führen, oder in Dingen unterrichten, die ihnen selbst noch fremd waren und allmählich durch Straucheln gehen lernen. Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß einige Prediger, welche das Schulwesen lieb gewonnen, sich der Jünglinge freundlich annahmen. Zuerst war es der 1827 verstorbene Pastor Renzel, welcher jungen Schulgehülfen in seinem Hause einigen Unterricht in der Religionslehre, deutschen Sprache und den Realien ertheilte; da aber dieser sonst so brave und verdienstvolle Mann einer streng rationalistischen Richtung huldigte, so hat gerade er nicht wenig dazu beigetragen, den damals in unsern Schulen herrschenden Geist zu bestimmen, der sich in einigen auch noch bis diesen Tag erhalten hat. Fast gleichzeitig machte der als pädagogischer Schriftsteller auch auswärts wohlbekannte Dr. Kröger, welcher die Stelle eines Katecheten am Waisenhause bekleidete, den Versuch, talentvolle Zöglinge dieses Instituts, welche Neigung zeigten, Lehrer zu werden, eine regelmäßige seminaristische Vorbildung zu geben, und sie nicht allein theoretisch, sondern auf der damit verbundenen Schule des Waisenhauses auch praktisch in der Pädagogik und Methodik einzuüben. Die Bemühungen dieses Mannes hatten denn auch den schönsten Erfolg, und tüchtige, noch jetzt in Segen wirkende Lehrer sind aus dieser kleinen Anstalt hervorgegangen, die sich leider nur nicht über die engen Grenzen des Waisenhauses hinaus ausdehnen ließ. Obgleich auch der vorhin genannte Lehrer-Verein schon bei seiner Stiftung auf die Gründung eines Seminars hingewiesen hatte, so war es ihm doch bisher nicht möglich gewesen, für diesen Zweck etwas thun zu können. Einige Mitglieder ersuchten im Jahre 1828 den noch jetzt lebenden Pastor Dr. Wolters, den jungen Schulgehülfen einigen Unterricht in der Religionslehre zu geben. Dieser ging freundlich auf ihre Bitte ein und der eben so gründliche als wahrhaft evangelische Unterricht dieses ausgezeichneten Mannes hat nicht wenig dazu beigetragen, das ohnehin in einigen jungen Leuten erwachte christliche Leben zu stärken und ihnen eine klare deutliche Einsicht in die Wahrheiten des Christenthums zu geben. Leider wurde der verehrte Mann theils durch Kränklichkeit, theils durch andere Umstände genöthigt, diesen Unterricht schon nach einigen Jahren wieder aufzugeben, und nun hatte auch

*) Es darf nicht unerwähnt bleiben, daß namentlich der 1852 verstorbene Past. Plath es sich zur Lebensaufgabe gemacht hatte, für die Verbesserung der Armenschulen thätig zu sein. Mit eben so vieler Liebe, als Eifer und Besonnenheit hat er demselben seine besten Kräfte geweiht. Seine Nachfolger traten in seine Fußstapfen, und sind die Armenschulen daher jetzt auf eine solche Stufe gehoben, daß selbst der bekannte Th. Hoffmann, welcher früher der entschiedenste Gegner derselben war, in seiner neuesten Schrift: „die allgemeine Volksschule,“ das Bekenntniß ablegt, „er sei von seinem früheren Vorurtheile gegen sie zurückgekommen.“

Digitized by Google

endlich die „Gesellschaft der Freunde" es möglich gemacht, eine Unterrichtsanstalt für angehende Lehrer zu begründen, welche den Mangel eines Seminars nothdürftig ersetzen sollte, und wurde in derselben den Gehülfen, welche sich freiwillig meldeten, an zwei Nachmittagen der Woche von tüchtigen Lehrern der nothdürftigste Unterricht in den gewöhnlichen Lehrdisciplinen unentgeldlich ertheilt. Da der Geist des Lehrer-Vereins zu der Zeit noch ein vorwiegend rationalistischer war, so ging der Unterricht in der Religions- und Bibelkunde nun auch dadurch schon in andere Hände über, und als 1830 die Unterrichtsanstalt mit dem neuentstandenen schulwissenschaftlichen Bildungsvereine einige Jahre hindurch gemeinschaftlich geführt wurde, ward dieser Religionsunterricht von ganz ungläubigen Predigern, mitunter sogar von aufgeklärten, alles negirenden Schulmeistern ertheilt. Erst als die beiden nun wieder vereinigten Unterrichtsanstalten beider Vereine sich trennten, übernahm unser sel. Pastor John, der an Geist, Gemüth und kindlicher Liebe so unendlich reiche Mann, viele Jahre lang diesen Unterricht, bis auch er durch körperliche Leiden genöthigt ward, ihn abzugeben.

3.

Der so eben genannte schulwissenschaftliche Bildungsverein hat einen so bedeutenden Einfluß auf unser Schulwesen gehabt, daß wir seiner hier nothwendig etwas näher erwähnen müssen. Daß in dem, 1805 gegründeten, älteren Lehrerverein schon lange eine gewisse Stagnation bemerkbar wurde, ließ sich nicht ableugnen. Einigen jüngeren Lehrern und lebhaften Naturen ging der geistige Fortschritt nicht schnell genug; auch war es ihnen nicht recht, daß die Gesellschaft mehr für das materielle Wohl der Lehrer durch Vergrößerung des Capitals ihrer Wittwenkasse, als für die geistigen Interessen zu sorgen schien, und so wurde 1825 dieser jüngere Verein errichtet, in welchen auch Privatlehrer und Schulgehülfen aufgenommen wurden, und an dessen Spitze sehr bald Herr Ph. Hoffmann trat, dem später seine Gesinnungsgenossen, Halben und Tiedemann, treu zur Seite standen und die Leitung des Vereins fast ausschließlich in die Hand nahmen. Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß in diesem jungen Verein sich bald eine sehr rege geistige Thätigkeit, ein unermüdliches Streben kund gab und noch kund giebt, den Lehrerstand zu heben und auf das Schulwesen heilbringend einzuwirken; daß die Leiter des Vereins, und namentlich Th. Hoffmann, es verstanden, den Eifer der jungen Leute für ihren Beruf zu wecken, daß ihre Bildung dadurch gefördert und manches Gute (z. B. eine Bildungsanstalt für Lehrerinnen) dadurch ins Leben gerufen ward; aber eben so gewiß ist es auch, daß man sich diesen Zielen auch oft auf falschem Wege zu nähern suchte, daß man das Selbstbewußtsein und die Selbstgerechtigkeit unreifer Jünglinge bis zur Ungebühr steigerte, daß die Eitelkeit der oft noch bartlosen Schulgehülfen dadurch genährt ward, daß sie in schülerhaften Vorträgen sich mit ihrer Weisheit breit machten, die der älteren Lehrer kritisiren durften und manche, die später in's Amt traten, ein hohles oberflächliches Vielwissen statt wirklicher Gründlichkeit für dasselbe mitbrachten. Am verderblichsten war es, daß der Geist des Unglaubens sich dieses Lehrer-Vereins immer mehr bemächtigte und fast alle Mitglieder sich dem neuen Lichte zuwandten, welches durch Strauß in seinem Leben Jesu (ein Buch, das man in beiden Vereinen anschaffte, ohne es viel zu lesen) der Welt aufgegangen war und eine neue Aera zu versprechen schien, und daß man endlich nicht in Christo, sondern in den Naturwissenschaften das alleinige Heil der Schule und ihrer Lehrer zu finden glaubte.

4.

Es versteht sich wohl ganz von selbst, daß der in diesem Vereine herrschende Geist durch seine Mitglieder auf den der Schule und deren Lehrer überführen mußte. Schon am Ende der dreißiger Jahre gab es Schulen, in welchen zwar alles Mögliche gelehrt ward, Bibel, Katechismus und Gesangbuch aber unbekannte Dinge waren, doch erst in dem Unglücksjahre 1848 wurde die gestreute Saat sichtbar. Bei dem Schwindel, welcher damals die ganze Lehrerwelt ergriffen hatte, glaubten die Freunde der sogenannten Aufklärung alle Schranken der Schicklichkeit durchbrechen zu können, und nun zeigte sich's, wie tief das Verderben schon im Geheimen um

Digitized by Google

sich gefressen und der Unglaube alles gesunde Leben vergiftet hatte. Ganz frei und offen bekannten sich die meisten der jüngeren Lehrer zu den Grundsätzen der Revolution; in Volksversammlungen sah man sie stets auf der Seite der Linken (wie auch noch jetzt die in die Bürgerschaft gewählten Lehrer sämmtlich der Linken angehören) und auf der ersten, auch von Juden viel besuchten allgemeinen Lehrerversammlung, die in Hamburg 1848 gehalten wurde, konnten schon öffentlich ganz wundersame Reden geführt werden. Das Verlangen, die Schule von der Kirche gänzlich zu emancipiren; der, bei uns in Hamburg wenigstens, ganz unbegründete Haß gegen die Geistlichkeit (besonders gegen evangelische Prediger), welcher bisher nur in leisen Andeutungen laut geworden, konnte sich nun ganz ungehindert aussprechen, und in einem an die „Hohe National-Versammlung zu Frankfurt a. M." gerichteten Schreiben wurde unter andern gefaßten Resolutionen auch die der Berücksichtigung empfohlen, daß die öffentlichen Schulen confessionslos sein, und der Aufsicht und Leitung durch die Geistlichen entzogen werden sollten.*) Man hat zwar, als die Verhältnisse anders wurden, von diesem abschüssigen Wege in etwas wieder eingelenkt, und in den späteren, auswärts gehaltenen allgemeinen Lehrer-Versammlungen, einen gewissen Anstand bewahrt, aber der Geist blieb doch derselbe, und als später, 1859, der ältere Lehrer-Verein, welcher sich stets vor extremen Schritten gehütet und in welchem sich das conservative Element wieder gestärkt hatte, sich weigerte, jüdische Lehrer als Mitglieder aufzunehmen, was auch bisher noch nie geschehen war, da loderte der Fanatismus in hellen Flammen auf. Man scheute sich nicht, die Gesellschaft in öffentlichen Blättern auf's ärgste zu schmähen und zu verdächtigen, ihr unterstützende Mitglieder abwendig zu machen u. s. w. Als es aber damit nicht nach Wunsch gelingen wollte, veranlaßte man viele jüngere Lehrer, welche sich bisher dem Verein fern gehalten hatten und denen man die Aufnahme nicht verweigern konnte, in denselben einzutreten, und sicherte sich auf diese Weise eine Majorität, der es jetzt gelungen ist, die bisherigen Statuten zu stürzen und die Aufnahme der Juden, so wie der eben mündig gewordenen Gehülfen und Privatlehrer, zu welchen selbstverständlich auch Turn-, Fecht- und Tanzlehrer gehören können, zu erwirken.

Fast gleichzeitig mit den Uebergriffen des Unglaubens hatte sich aber auch eine Opposition gegen denselben gebildet; denn gerade die Revolutionsjahre und das stürmische Gebahren mancher Lehrer hatten Vielen die Augen geöffnet und ihnen den Abgrund gezeigt, an welchen wir geführt worden. Daß nur in der Rückkehr zum evangelischen Christenthum noch Schutz und Schirm vor dem Verderben der Zeit zu finden sei, war Vielen klar geworden. Prediger und Lehrer, welche sich früher feindselig oder lau zum Evangelium gestellt hatten, wandten sich ihm nun mit Entschiedenheit wieder zu, und nicht nur einige ältere Lehrer, sondern auch jüngere und Schulgehülfen traten zu einem dritten Verein (die „Hamburger Lehrer-Union" genannt) zusammen, welcher, obgleich auch die Ausbildung des Lehrerstandes bezweckend, und sich aller Polemik enthaltend, sich doch mit seinem ganzen Thun auf den Boden des geoffenbarten evangelischen Christenthums gestellt hat. Durch regelmäßige Zusammenkünfte, welche zwar keinen eigentlich erbaulichen Charakter tragen, sondern rein pädagogische sind, ist dieser Verein nun unablässig bemüht, nicht allein das Wissen, sondern vornehmlich auch den Glauben seiner Mitglieder an Den zu fördern oder zu befestigen, welcher das A und das O aller gedeihlichen Erziehung ist und bleiben muß. Deßungeachtet müssen wir sehr beklagen, daß der größte Theil der Lehrer zu träge oder gleichgültig ist, ein eigenes Urtheil zu haben, sich entweder von den Führern einer Partei ins Schlepptau nehmen läßt, oder aus Bequemlichkeit jeden Kampf scheut und seine Ansichten mehr als einmal wechselt.

5.

Aus unserm kurzen geschichtlichen Ueberblick werden die Leser schon bemerkt haben, daß unser Schulwesen, obgleich seiner eigenen selbstständigen Entwicklung völlig

*) Daß auch einige zum Theil hochgestellte Geistliche diesen Versammlungen beiwohnten und statt dem Unsinn entschieden entgegenzutreten, solchen thörichten Beschlüssen zustimmten, ist wohl am meisten zu beklagen.

Digitized by Google

überlassen, doch von ganz entgegengesetzten Faktoren beeinflußt worden und folglich unsere Schulen auch von einem ganz verschiedenen Geiste durchweht sind. Es hat diese freie Selbstentwicklung wenigstens das Gute gehabt, daß bei uns nichts Gemachtes und Schablonenartiges stattfindet; daß von einer gewissen Dressur, wie sie oft an Seminaristen bemerkbar ist, keine Spur gefunden wird, und der Lehrer nicht genöthigt ist, seine Ueberzeugung dem Willen eines Mächtigen zu opfern, es möchte denn der „Zeitgeist" sein, dem sich viele zu Knechten geben, „die ihrer Ketten spoten." Fragen wir nun, was unter solchen Umständen aus unsern Schulen geworden ist, so läßt es sich nicht leugnen, daß es jetzt nur wenige recht eigentlich schlechte Schulen giebt, wenn wir nämlich eine vernünftige Disciplin, gute Unterrichtsmethode, treffliche Lehrmittel u. s. w. als die einzige Richtschnur ansehen, welche wir an den Werth derselben zu legen haben. Durch drei Lehrervereine mit ihren Bibliotheken und pädagogischen Lesecirkeln, durch die allerdings noch immer sehr mangelhafte Unterrichtsanstalt für Schulgehülfen (jetzt wieder von beiden Vereinen gemeinschaftlich geleitet) und durch die Vorlesungen, welche sogar die Professoren unsers Realgymnasiums den angehenden Lehrern halten, sind theilweise tüchtige Kräfte gebildet, in Vielen ist die Liebe zu ihrem Beruf, der Eifer, etwas Gutes zu leisten und weiter zu streben, geweckt worden, wozu übrigens die Privatschullehrer auch schon ihr eigenes Interesse antreibt, da ihre Existenz ja gänzlich von der Gunst des Publikums abhängt, welche sich dauernd nur den Schulen zuzuwenden pflegt, in welchen wirklich etwas Tüchtiges geleistet wird. Zugleich aber mit diesem lobenswerthen Streben hat sich auch eine entsetzliche Eitelkeit und Selbstüberschätzung der meisten angehenden Lehrer bemächtigt, die hohles Phrasenthum mit gründlichem Wissen verwechseln, und diejenigen Wissenschaften oder technischen Fertigkeiten, welche dem Volksschullehrer wirklich noth thun, ihrer Beachtung viel zu unwerth halten; dagegen aber, nach dem Schein einer gelehrten Bildung strebend, sich mit Dingen beschäftigen, die der Volksschule gänzlich fern liegen, weßhalb es denn auch jetzt sehr schwer hält, noch tüchtige, anspruchslose Gehülfen zu bekommen und mancher Schulvorsteher gezwungen ist, sich mit ziemlich untauglichen Geschöpfen zu behelfen, welche oft der Ruin der Schule sind.

Bei dem guten Ruf, in welchem unsere Gelehrten- und Realschulen auch im Auslande stehen, die einzigen, für welche der Staat bisher etwas gethan hat, und an welcher die tüchtigsten wissenschaftlich gebildeten ehrer wirken, brauchen wir uns bei den Leistungen dieser Institute wohl nicht aufzuhalten, aber auch die Testamenten- und Armenschulen haben sich mit jedem Jahre mehr gehoben, und wenn in den letzteren der Unterricht auch nicht mehr auf das Allernothwendigste: Lesen, Schreiben und Gottesfurcht beschränkt wird, so ist durch einen wohlgeprüften vernünftigen Lehrplan doch dafür gesorgt, daß nicht ganz ungehörige Dinge in den Kreis desselben hineingezogen werden. Es wird immer mehr dahin gestrebt, auch den ärmsten Kindern eine der Jetztzeit angemessene Bildung zu geben, den Geist zu wecken und sie mit solchen Kenntnissen auszurüsten, welche jedem Menschen unentbehrlich sind oder doch den Grundlagen, auf welchen sie sich weiter fortbilden können, wobei zugleich auf das physische Wohl der Kinder durch gute geräumige Schulhäuser, Beschränkung der Schülerzahl in den Classen, durch Spielplätze hinter dem Hause und durch Turnübungen bestens gesorgt wird. Da überdieß die den Schulen vorstehenden Prediger und Bürger, so wie die meisten der in denselben angestellten Oberlehrer von einem christlich-evangelischen Geiste beseelt sind, und das Reich des Herrn zu fördern suchen, so dürfen wir uns wohl der Hoffnung hingeben, daß ihr Wirken nicht ohne Segen bleibt. Nur die Ueberfüllung mancher Schulen (in 13 Schulen der A. A. werden über 4000 Kinder unterrichtet), welche sich noch nicht gänzlich abstellen läßt, besonders aber der Mangel guter Schulgehülfen sind die Hindernisse, mit welchen sie noch zu kämpfen haben. — Der Geist, welcher in diesen Schulen unter den sie besuchenden Kindern herrscht, ist zwar im Allgemeinen noch ziemlich roh, wie hier im Volke überhaupt, und der Stumpfsinnigen finden sich mitunter noch genug, so wie auch häusliche Verhältnisse der betrübendsten Art den Fortschritten der Kinder oft unübersteigliche Hindernisse in den Weg legen, und die Richtung,

Digitized by Google

welche der Zeitgeist genommen, verderblich genug einwirkt; auch die geistige Trägheit der Kinder, die Gewissenlosigkeit der Eltern, der Hang zur Ungebundenheit, die stets wachsende Selbst- und Genußsucht, welche in einer großen Stadt so reichlich Nahrung findet, und die Kinder zu Näschereien, Diebereien und Unsittlichkeiten aller Art verleiten, treten in diesen Schulen nicht mehr, aber oft ungleich krasser hervor, als in den höheren Instituten; im Allgemeinen kann man aber sagen, daß der Geist derselben doch ein guter ist, daß offenbarer Trotz gegen Lehrer zu den Seltenheiten gehört, daß freundliches offenes Wesen, Gutmüthigkeit und Gefälligkeit diese Kinder kennzeichnet, daß auch unter ihnen sich recht viele finden, die schnelle Auffassungskraft mit regem Geist verbinden, und daß Einzelne aus diesen Schulen hervorgegangen, welche jetzt als Lehrer, Fabrikbesitzer oder Staatsbeamte im Wohlstand leben und eine geachtete Stellung einnehmen, so wie auch unter den Mädchen noch recht viele nicht allein brave Dienstboten, sondern auch tüchtige brave Hausfrauen geworden sind.

6.

Dasselbe gute Zeugniß läßt sich nun den niedern, unsern Armenschulen zunächst stehenden Privatschulen nicht geben. Sie befinden sich im Allgemeinen noch auf derselben Stufe wie vor 30 Jahren, und die kläglichen äußeren Verhältnisse machen ihren Vorstehern oft jeden Fortschritt bei dem besten Willen unmöglich; dagegen hat sich der Einfluß genannter Lehrer-Vereine und des Zeitgeistes überhaupt, der in dem von Th. Hoffmann, Dr. Lange ꝛc. redigirten Hamburger Schulblatt sein Organ gefunden, auf die höheren und mittleren Bürgerschulen vielfach geltend gemacht. Es sind theilweise tüchtige Lehrkräfte in den letzten Jahren an ihnen thätig gewesen, die Unterrichtsmethode hat sich bedeutend verbessert, der Kreis der Unterrichtsgegenstände erweitert; aber der Dämon Eitelkeit hat sich zum Nachtheil der Schule auch vieler ihrer Vorsteher in solchem Maße bemächtigt, daß z. B. einige (auch Privatlehrer), welche nie eine wissenschaftliche Bildung genossen, keine Universität und oft nicht einmal ein Seminar besucht haben, der Versuchung nicht widerstehen konnten, für Geld und gute Worte sich einen gelehrten Titel kommen zu lassen, und sich nun „Herr Doctor" schelten lassen, was keinen weitern Zweck hat, als der Eitelkeit zu schmeicheln, da man hier in Hamburg auf dergleichen Titulaturen keinen Werth zu legen pflegt.

So viel Gutes nun in vielen dieser Schulen auch geleistet wird, und so gern wir den sonst nur tüchtigen und strebsamen Lehrern die obgenannte kleine Schwäche zu Gute halten, so dürfen wir's uns doch nicht verhehlen, daß die höhere Bildung und Gelehrtheit, womit sich einige, und namentlich junge Hülfslehrer spreizen, nur etwas Gemachtes und Eingebildetes ist. Wir können es ihnen kaum zum Vorwurf machen, daß den Meisten ein gründliches Wissen gänzlich fehlt, denn wo hätten sie unter den geschilderten Verhältnissen ein solches erlangen sollen? Auch blieb ja selbst den Fleißigsten keine Zeit, sich durch Selbststudium in jeder Hinsicht tüchtig auszubilden, da sie von ihrer Confirmation an auf irgend einer Schule oft vom Morgen bis zum Abend thätig sein mußten, nur um ihre Existenz gesichert zu sehen; aber das müssen wir jedenfalls tief beklagen, daß sie, einer verständigen Anleitung entbehrend, oft das ihnen Nothwendige über Unwesentliches versäumen, sich mit solchen Dingen beschäftigen, wozu sie weder Kraft noch Geschick haben, von dem Baume der Erkenntniß naschen, ohne das im Fluge erhaschte verdauen zu können, sich für vollkommen halten, die Wahrheit umschlungen zu haben wähnen, weil sie ihr Luftbild in die Arme schließen und trotz aller hochgerühmten Bildung oft des Herzens Rohheit und Gemeinheit nicht verbergen können. Am schlimmsten ist es, wenn solche Lehrer die erträumte Weisheit auch für die Schule auf eine unklare Weise in Anwendung bringen, auf christlichem Gebiete der Negation huldigen, auch auf politischem Felde zu agitiren suchen, daher als Tagesschriftsteller oder Redner in Volks- und Lehrerversammlungen glänzen wollen u. s. w., zu oft aber der eigenen Sache

Digitized by Google

schaden, da sie häufig übers Ziel hinausschießen und der rechte sittliche Ernst so vielen unter ihnen gänzlich fehlt.*)

Daß wir die Richtung, welche die hiesigen Lehrer genommen, nur im Allgemeinen haben charakterisiren, nur die Abnormitäten derselben haben schildern wollen, versteht sich von selbst; denn auch unter derjenigen Partei, welche gegen Kirche und Christenthum lau oder feindselig gestimmt ist, sind mitunter sehr tüchtige, besonnene und wirklich gebildete Leute, welche nichts überstürzen wollen, als Schulmänner auf ihre Weise mancherlei Gutes wirken und mit ruhiger Besonnenheit in ihren Schranken bleiben; übrigens giebt es neben dem vielen Schatten auch immer noch viel Licht, die Zahl der christlich und ernst gesinnten Männer und Jünglinge, welche mit Einsicht und Bescheidenheit an dem Werke der Jugendbildung arbeiten, scheint im steten Zunehmen begriffen, aber von dem Wirken dieser hört man in der Regel am wenigsten, da sie sich nicht breit machen wollen, sondern im Stillen die Jugend aufziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn, an den sie von ganzem Herzen glauben und dem sie auch die Kinder zuzuführen bemüht sind, wofür sie denn aber von ihren aufgeklärten Herren Collegen mitleidig belächelt und zum „Lehrerpöbel" gezählt werden. (Schluß folgt.)

Der deutsche Dreiklang.**)

(Gedicht von Dr. Rh. — Composition von J. D. Eickhoff, Seminarlehrer in Moers.)

„Ein Land, Ein Volk, Ein Nam', Ein Haupt."

Erhebe dich, du deutsches Herz,
Wie deine Berge himmelwärts,
Im Geist dich hoch erfreue!
Schau auf zur steilen Alpenwand,
Lug hin ins weite Niederland:
Es naht der Tag, der neue,
Da Schuld versöhnt im Meer versinkt,
Und heilig Deutschlands Dreiklang klingt.

*) Von obgenannter Rohheit sowohl wie von dem gänzlichen Mangel an Einsicht und Bildung geben z. B. viele Referate im „Hamburger Volksblatt" über die Versammlungen des Allgemeinen deutschen Lehrer-Vereins Zeugniß, die in einem so burschikosen Ton besprochen werden, daß ein Gebildeter denselben für Humor halten wird. Als es in jüngster Zeit durchgesetzt ward, auch Juden in den bisher nur aus christlichen Lehrern bestehenden Verein aufzunehmen, führte ein Redner als Beweggründe an, daß „Christus seinen Jüngern befohlen habe, alle Völker zu lehren, folglich Juden und Christen gewiß nicht habe trennen wollen," eine so tiefsinnige Weisheit, daß sie von der Versammlung mit Jubel begrüßt ward. Ein zweiter Redner sagte: „man könne die Juden unbedenklich in jeden Lehrer-Verein aufnehmen, denn es sei nicht zu fürchten, daß sie irgend einen christlichen Lehrer verleiten würden, kein Schweinefleisch zu essen," und ein dritter, sogar Vorsteher einer höheren Pensions- und Erziehungsanstalt, sagte schon früher in einer 1859 von ihm herausgegebenen Broschüre, „daß es höchst unrecht sei, jüdische Lehrer von christlichen Lehrer-Vereinen auszuschließen, da man es ja nicht billigen würde, wenn ein Spielclub die Bestimmung träfe, Niemanden aufzunehmen, der schweißige Füße hätte" (sic!). Man könnte solche und ähnliche Verstöße gegen Logik und Anstand übersehen, wenn sie nicht von Leuten ausgingen, die sich gerade der Verstandescultur rühmen und das Volk auf eine höhere Stufe der Bildung heben wollen.

**) Anmerk. des Verfassers. Echte Poesie politisirt nicht. Auf diesem Gebiet ist ihr Beruf, zunächst den Wegen und Thaten Gottes in der Geschichte anbetend nachzusehen; hat sie das gethan, so mag sie auch der Geschichte vorangehen und von des menschlichen Herzens Wünschen und Hoffen singen. In diesem einfachen Sinn will das obige Gedicht verstanden sein, anders nicht, vor Allem nicht in dem Tendenzsinne solcher Patrioten, die da, wo sie am wenigsten und nur mit Widerwillen geholfen haben, hinterher am weitesten den Mund aufthun. —

Wer die Idee des deutschen Dreiklanges, der geographisch-ethnographischen Dreitheiligkeit des einigen deutschen Landes und Volkes, in so vollständiger wie geistreicher Entfaltung vor sich ausgebreitet schauen will, dem empfehlen wir Riehl's „Naturgeschichte des deutschen Volkes", insonderheit den 1. Band: „Land und Leute."

Digitized by Google

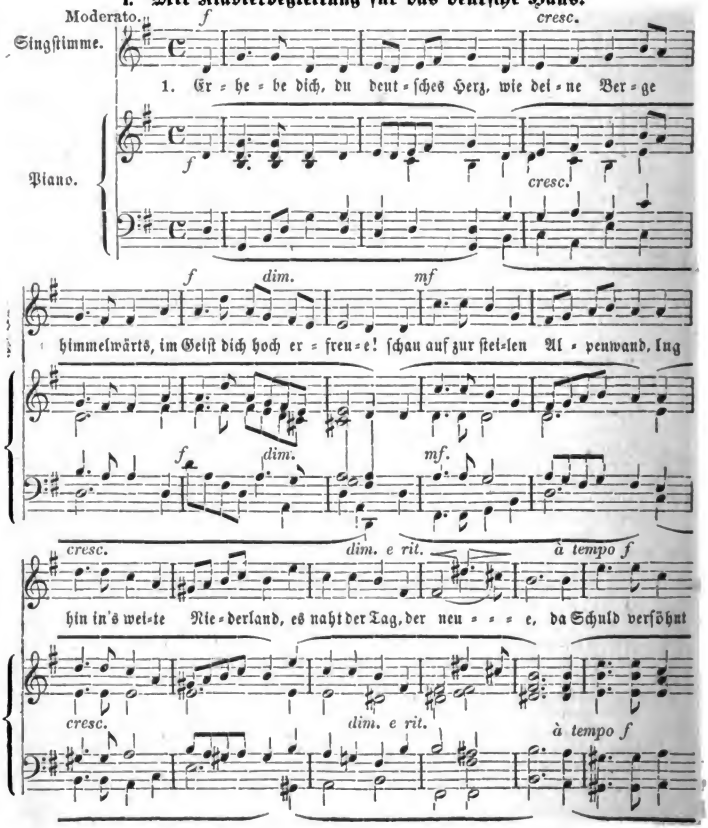
Dreifaltig iſt der Grund gelegt.
Der deutſches Volk und Weſen trägt,
Darob Ein Himmel waltet:
Ein **Hochbau**, den die Wolk umſpielt,
Ein **breiter Saum**, vom Meer beſpült,
Die **Mitte** vielgeſtaltet;
Ein dreifach Land, ein ſtarkes Band,
Gewoben von des Höchſten Hand.

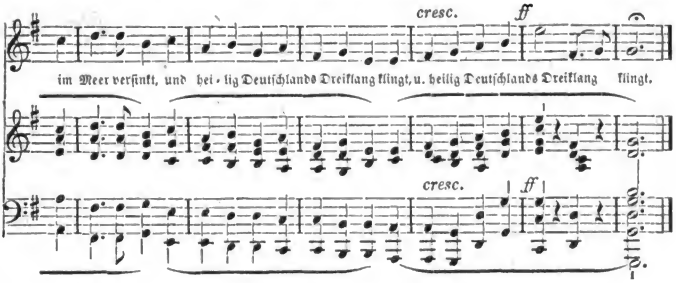
Mein Preußenadler, ruhe aus
Vom Siegesflug zum Meer hinaus,
Vom Belt zur Zollernhöhe!
Der Zwieſpalt Bollwerk niederliegt,
Der Zwietracht Quell, — er ſei verſiegt,
Herz, ringe, bet' und flehe —
Zu ſchauen, was wir lang geglaubt:
Ein Land, Ein Volk, Ein Nam', Ein Haupt.

O Herr vom Himmel, unſer Hort,
Durchläutre Herz und Hand und Wort,
Lehr nach dem Reich uns trachten!
Drauf, Hochland, und du, Niederland,
Gebt eurem Mittelſtand die Hand:
Nichts Eignes noch zu achten.
Voll ſoll der Dreiklang, hell und rein
Vom Alpland bis zum Meerſtrand ſein!

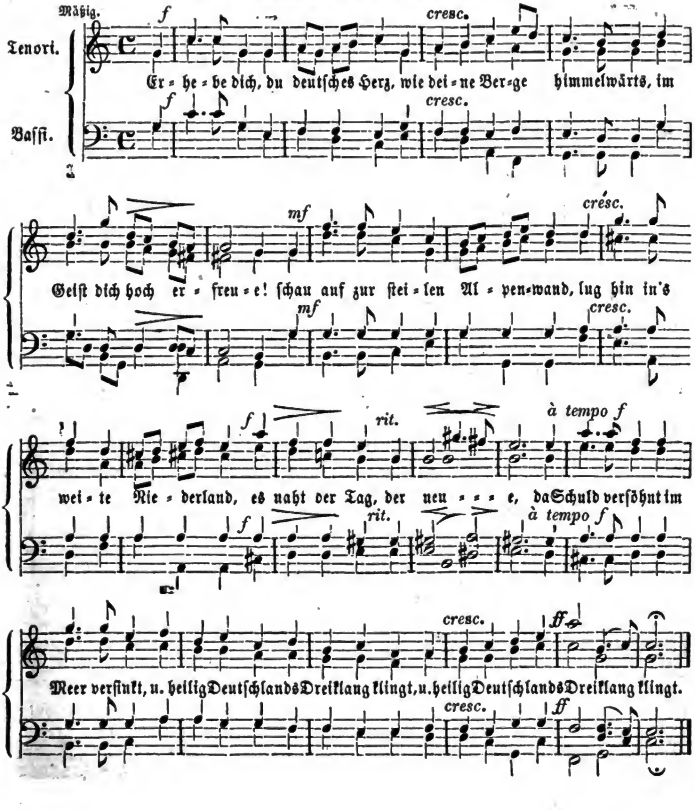
Schlagt ein, ihr Brüder, ſchlaget an,
Räumt auf, dringt ein und machet Bahn,
Daß ganz das Werk gelinge!
Der Siegesfürſt iſt weit vorauf, —
Mein Volk ihm nach, zu Hauf, zu Hauf,
Herz, jauchze, ſpring und ſinge:
Der Kaiſer hoch! Er lebe heut,
Mit Deutſchland hoch in Ewigkeit!

I. Mit Klavierbegleitung für das deutſche Haus.



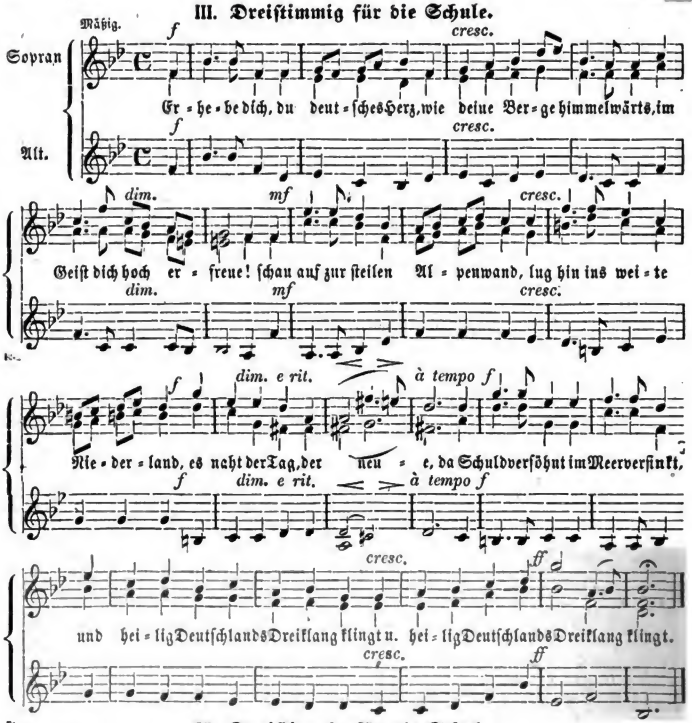


II. Vierstimmig für Männerchor.

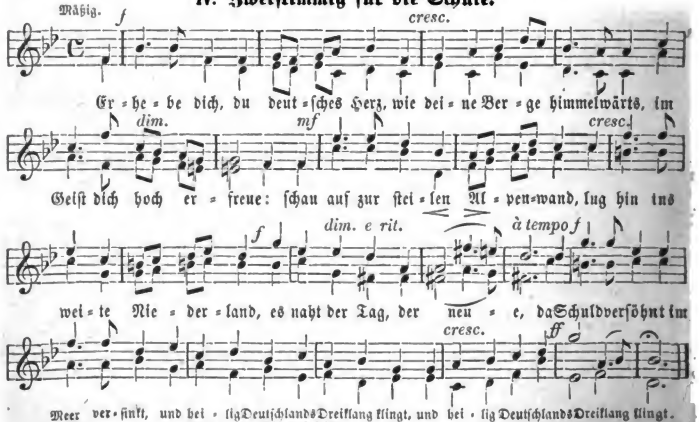


Digitized by Google

III. Dreistimmig für die Schule.



IV. Zweistimmig für die Schule.



Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Heuriges und Ferniges.

46.

„Sana mens in sano corpore.“ *)

Seit Jahr und Tag liegen in meiner Mappe allerlei Notizen, die Beachtung und Pflege der körperlichen Gesundheit der Kinder betreffend, so weit sie in das Bereich der Schule gehört. Zwei Beobachtungen haben mich besonders immer wieder in meiner Praxis auf diese Sache geleitet; einmal: die schlechte schiefe Haltung so vieler Mädchen, und sodann: die Thorheit so vieler Kinder, sich kurzsichtig zu gewöhnen. Daß ich darum Einiges über dieses Kapitel einmal in unserem Schulblatt zur Sprache bringe, erscheint um so eher gerechtfertigt, als über diese wichtige Sache meines Wissens noch nie in demselben seit den 9 Jahren seines Bestehens die Rede war. Dazu kommt, daß die Frage: Wie hat die Schule mit für die Gesundheit der Kinder zu sorgen? auch außer der allgemeinen Einführung und Beförderung des Turnunterrichts in der letzten Zeit noch in der Oeffentlichkeit, in Journalen und selbst offiziell durch Ertheilung von amtlichen Rathschlägen und durch hohe Verfügungen nach einzelnen Seiten hin mehrfach verhandelt worden ist. Als ich im vorigen Herbst mich in verschiedenen Lehranstalten in Würtemberg umsah, war wiederholt davon die Rede, ob die Schulbänke Lehnen haben sollen oder nicht, und die dortige Regierung hatte, wenn ich nicht irre, darüber schon eine Verfügung erlassen. Ebenso hat auch unser Preuß. Ministerium im Centralblatt (1865, S. 617**) die Subsellien mit Beigabe von Zeichnungen genau beschrieben, wie sie nach 3 Altersstufen der Kinder für die Gesundheit am zweckmäßigsten erscheinen. Auch andere Blätter thun das ihre. Allerlei Nothschreie vom ärztlichen wie pädagogischen Standpunkte finden in Broschüren ihren Ausdruck. Das „Daheim“ hat dafür schon zweimal seine Spalten geöffnet und uns mit dem Artikel „die hohe Schulter“ (von Dr. P. Niemeyer in Nr. 22, Jahrg. 1866) die abschreckende Figur eines schiefgewachsenen Mädchenrückgrates vor Augen geführt, sowie das zweite Mal (in Nr. 38) die Kurzsichtigkeit und den Schulkropf***) zur Sprache gebracht. Wir empfehlen beide Artikel, die bei der großen Verbreitung des „Daheim“ überall leicht zu haben sind, aufs dringendste, ohne hier einen besondern Auszug aus demselben zu geben.

---

*) Also des alten Johann Hermann's Bitte:

„Gesunden Leib gib mir,
Und daß in solchem Leib
Ein' unverletzte Seel'
Und rein Gewissen bleib.“

**) Man vergl. auch Verordnung der Königl. Reg. zu Trier, die Sorge für die Gesundheit der Kinder betreffend, im Centralblatt 1865, S. 497.

***) „Schulkropf“ — welch ein erschreckendes Wort! Es ist ja heilsam, bei manchen Wörtern recht zu erschrecken.

Digitized by Google

Nur ein paar Worte aus der eigenen Erfahrung über beide oben genannten schlechten Angewöhnungen.

Früher hieß es wohl, die Kinder müßten, um gerade zu sitzen, Bänke oder Sessel ohne Lehnen haben. Hatte das frühere Geschlecht ein stärkeres Rückgrat? Wohl schwerlich. Wie oft mußte auch da erinnert werden: Gerade sitzen! Aber wie unser Volk überhaupt, so ist namentlich auch unser junges Schulvolk ein immer mehr schreibendes und lesendes geworden, und jetzt fordert man allgemein Lehnen an die Schulbänke, oder eine solche Einrichtung getroffen, daß der hintere Tisch der davorstehenden Bank zugleich als Lehne dient, wie es auch das Centralblatt vorschreibt; nur die äußerste hinterste Bank bedarf dann einer Lehne. Freilich wird auch da noch viel Aufmerksamkeit auf richtiges Sitzen verwendet werden müssen, da man sich bekanntlich auch bei einer Lehne hängen lassen und eingebückt sitzen kann. Hier und da hat man größeren Mädchen auch Stühle gegeben. Haben diese aber sehr ausgeschweifte (konkave) Lehnen, so befördern sie noch das gekrümmte Rückgrat. Eher dürfen die Lehnen etwas konvex sein; so ist auch die als Lehne dienende Seite der Schultische nach der Vorschrift des Centralblattes oben etwas rückwärts geneigt; andere Stimmen verlangen sie geradlinig-senkrecht.

Aber in Bezug auf krumme Haltung und schiefe Schultern ist noch allerlei zu bemerken. Ich kannte einen Advokaten, der seit Jahren seine Akten immer unter ein und demselben Arme zum Landgericht trug. Diese Schulter war weit höher als die andere; vielleicht war es derselbe Arm, unter dem er schon den von Klasse zu Klasse anwachsenden Berg seiner Schulbücher ins Gymnasium getragen hatte. — Hier müssen also die Lehrer und besonders auch Väter und Mütter offene Augen haben. Man kann erschrecken, wenn man die Büchertaschen mancher Mädchen sieht, die, etwa aus sogenanntem „Kaffeesack" verfertigt und mit einer groben Stickerei verziert, die ganze fahrende Habe des Kindes, so weit sie die Schule angeht, mit längst gefüllten und überflüssig gewordenen wie auch noch ungebrauchten Schreibheften, in sich schließt; man weiß fast nicht, hängt die große Tasche an dem kleinen Kinde oder das kleine Kind an der großen Tasche. Eine viel kleinere Büchertasche würde dagegen zur Ordnung anhalten, nur das Nöthige mitzunehmen und zugleich durch ihr Gewicht der Gesundheit nicht nachtheilig werden. Viel besser als diese in den Arm gehängten Taschen sind die seit einigen Jahren auch bei den Mädchen immer allgemeiner werdenden Büchersäcke, welche auf den Rücken geschnallt werden, nur daß sie leichter sind als die der Knaben. Noch vor etwa 30 Jahren machten selbst bejahrte Professoren ihre Gebirgstouren wie im Staubmantel, so auch mit dem bequemen Reisetornister auf dem Rücken; jetzt ist das längst beseitigt; Knaben selbst sind oft schwer dazu zu bewegen, für die Ferienreise den Ranzen auf den Rücken zu nehmen: und während man die Soldaten von den die Brust zusammendrückenden Riemen befreit hat, hat die Tyrannin Mode den zur Erweiterung des Brustkastens beitragenden Tornister durch die einseitig hängende Reisetasche verdrängt, deren Riemen die Brust zusammenpreßt. Schon schämen sich sogar wandernde Schneider- und Schuhmachergesellen des ehrenhaften deutschen Handwerker-Felleisens; auch die haben jetzt häufig ein auf einer Seite hängendes Bündel oder eine Tasche, die sie krumm und schief zieht.

Eine Lehrerin machte mir die richtige Bemerkung, daß die am Halse

Digitized by Google

weit ausgeschnittenen Kleider der Mädchen auch zur schiefen Haltung beitragen. Das Kind hat nämlich das Gefühl, das Kleid rutsche ihm von den Achseln herunter und hebt deshalb stets die betreffende Schulter.

Unter 20 Mädchen einer Abtheilung zählte ich kürzlich etwa ⅓, die sich auffallend schief hielten. Manche neuen Mädcheninstitute, die sich nach der Masse des Lehrstoffs fast wie Akademien geberden, tragen zu dieser Verkümmerung des Körpers, namentlich des Rückgrates, des Brustkastens, der Augen u. der Verdauung durch Verhockung in den zu sehr gehäuften Lehrstunden wesentlich bei. Ueber solch eine renommirte Anstalt wurde noch kürzlich als selbstverständlich das Urtheil gefällt, daß ein junges Mädchen, welches den 3jährigen Kursus durchgemacht, in der Regel seine Gesundheit dabei eingebüßt habe. Da sind denn freilich die orthopädischen Anstalten, wie sie sich in Cannstatt und anderwärts finden, höchst nöthig. Ein Unfug ist auch das viele Hefteschreiben, überhaupt eine Häufung von schriftlichen Arbeiten. Wozu ferner das zeitraubende Diktiren von Leitfäden, wenn man einen solchen gedruckt für ein Billiges haben kann? Oft ist es das Verliebtsein in die eigene Methode, was, wenn auch unbewußt, den Lehrer dazu treibt. Eine Unsitte, die sich schon und namentlich bei jüngeren Schülern findet, ist das vorläufige, flüchtige Niederschreiben des in der Schule Aufgegebenen, wobei man die Entschuldigung hört: Ich schreibe es noch einmal ab! Was nur einmal geschrieben zu werden braucht, darf der Schüler durchaus nicht zweimal schreiben, auch für die Gewöhnung an Ordnung ist dies wichtig. Zum Verhocken dient auch noch der arge Mißgriff mancher Lehrer, alle und jedes Vergehen mit Nachsitzen*) zu bestrafen, während für manches derselben auch in gesundheitlicher Rücksicht eine körperliche Züchtigung viel heilsamer wäre, als dieses entnervende Universalmittel.

Das Stricken sollte man für das zarte Kindesalter sehr beschränken. Manche Mädchen arbeiten sich dabei in eine fieberhafte Hast und nervöse Aufregung hinein. Es gibt Kinder, die gerade bei dem Stricken die Gewohnheit annehmen, die Schulter zusammenzuziehen. Der zu viel benutzte heillose Stickrahmen sollte für viele Mädchen zu den Giften gezählt werden.

Das führt uns auf die Unart, sich kurzsichtig zu gewöhnen. Dagegen kann man nicht entschieden genug einschreiten. Nur sehr wenige Kinder sind von Natur kurzsichtig, aber sehr viele gewöhnen sich so. Ich habe seit Jahren als kleines Mittel der Erinnerung dagegen ein Klötzchen mit einem hölzernen schrägen Stabe vorgeschlagen, der so gestellt wird, daß man sich mit dem Gesicht daran stoßen muß, wenn man zu nahe auf das Papier sieht. Einen Fuß etwa sollte in der Regel die Nasenspitze vom Buch entfernt sein, beim Lesen wie beim Schreiben. Das „Daheim" schlägt in dem zweiten oben genannten Artikel einen senkrechten Stab vor, der an den Tisch geschraubt wird und oben einen wagerechten Stab trägt, welcher den Hals und die Brust hindert, sich zu sehr zu senken. Uebrigens gibt es kein durchaus probates Mittel gegen diese Uebelstände in Haltung des Kör-

*) Für Faulheit ist es freilich eine natürliche Strafe. Ohrfeigen sind in jedem Falle eine bedenkliche und leicht körperlich nachtheilige Strafe. Wer übrigens bei dem Ernst des Schullebens nach einem Stückchen gesunden Humor verlangt, den verweisen wir auf das meisterhafte Bild „Nachsitzen" von F. Hiddemann in Düsseldorf, als Holzschnitt im „Daheim" Nr. 23 dieses Jahres wiedergegeben, und den trefflichen Texte von Dr. R. König dazu. Es liegt in dem Bild auch ein Stück Pädagogik, z. B. etwas à la Krebsbüchlein ausgeprägt, das der aufmerksame Beschauer leicht finden wird.

Digitized by Google

pers, wenn der Einzelne nicht selbst will und auf sich Acht hat. Den Willen zu wecken und zu stärken, ist also auch hier von großer Wichtigkeit.

Als Detailliste will ich hier noch Einiges über das Kapitel von der Gesundheit, aphoristisch, ohne weitere Uebergänge, folgen lassen. Die Glossen und Ausführungen kann sich Jeder selbst machen. Auf diese Weise wird dem Schulblatte Raum, dem Leser Zeit erspart.

Man hat die alten „Kinderfreunde", wie den von Wilmsen oder Zerrenner, fast überall fallen lassen und Lesebücher, aus unseren klassischen Sprachschätzen zusammengetragen, an ihre Stelle gesetzt. Aber ohne der rationalistisch-moralisirenden Tendenz der meisten alten Kinderfreunde zuzustimmen, enthielten sie doch Manches, was sonst wohl kaum im Unterrichte eine Stelle findet, z. B. ein Kapitel über den menschlichen Körper und allerlei Gesundheitsregeln. Auch daß sie Sorge trugen, die Gifte und Giftpflanzen kennen zu lernen, ist anzuerkennen, wenn es auch pädagogisch bedenklich erscheint, an den Herrlichkeiten der Natur vorüber zu gehen und nichts Anderes zur bildlichen Darstellung zu bringen, als die gewöhnlichen Giftpflanzen und „die völlige Hundswuth", wie es sich in Zerrenners Kinderfreund findet. Aber schon um manchen schweren Schaden zu verhüten, müssen wir in der Schule von den Feinden unserer Gesundheit und unseres Lebens reden, wie sie uns etwa im Walde umschleichen, oder mit verführerischen Blüthen und Beeren an sich locken, oder wie sie selbst in allerlei Fläschchen und Papieren, die man oft zu wenig sorgfältig aufbewahrt, im Hause sich finden. Wie man sagt: Was der Bauer nicht kennt, das kauft er nicht, so mag es auch heißen: Was das Kind nicht kennt, das ißt es nicht. Kleinkinderverschen, wie: „Schwarz Beerchen, bist du noch so schön, kenn' ich dich nicht, laß ich dich steh'n!" mögen gelegentlich einmal vorkommen, oder jenes: Das düstere Bilsenkraut auf Schutt und Gräbern spricht: Wer mich genießt, kommt auch hierher." Nur daß auf diese Weise den Kindern durch Angst und Schrecken ob aller möglichen Vergiftungen die Freude an der Natur nicht verkümmert werde; das wäre sonst ein unersetzlicher Schade.

Gelegentliche hierher gehörende Mittheilungen aus dem Leben und der eigenen Erfahrung, aus Zeitungen ꝛc. mögen irgendwie im Schulleben eine Stelle finden, wie wir das Bildende der gelegentlichen Belehrungen überhaupt nicht genug betonen können; nur daß dadurch der Unterricht in seinem sichern Fortschreiten nicht gestört werden darf. Dahin sind auch mancherlei Sprichwörter und sonstige Aussprüche zu rechnen; ich führe beispielsweise u. a. (der verweichlichten Jugend gegenüber) Schillers Wort an:

„War das immer wie jetzt? Ich kann das Geschlecht nicht begreifen:
Nur das Alter ist jung, und die Jugend ist alt."

Oder von K. v. Maltitz:

Denn so ein Kerl vom alten Schlag
Steckt unser zwanzig in den Sack
Und glaubt zu haben — Mäuse."

„Ein fröhliches Herz und ein rothes Gesicht, das hab ich beständig, auch wenn der Ost nicht weht" — kann im „siebenzigsten Geburtstag" von Voß die junge Pfarrfrau von sich versichern, und ihr Mann darf der Mutter sagen: „Mütterchen, nehmt sie auf Glauben! So zart und schlank, wie sie dasteht, ist sie mit Leib und Seele vom edelsten Kerne der Vorzeit."

Ein junger Mensch, sagte wohl gelegentlich der sel. Gymnasialdirektor Ottemann hierselbst, der muß sich auf den Fußboden legen und mit der

Digitized by Google

Stubenthüre zudecken. Und wenn es auch seine Schüler nicht wörtlich so machten, so dachte wohl der eine oder andere daran, wenn er einmal, wie etwa jetzt bei dem Feldzuge, recht hart liegen mußte, und ertrug es desto leichter oder freudiger.

Der Volksmund sagt:

„Willst du lang leben und gesund,
Iß wie die Katze und trink wie der Hund."

Damit stimmt auch eine Hauptregel Boerhave's*) und Hufelands, nach welcher es heißt:

„Kopf kalt und Füße warm,
Und überfülle nicht den Darm."

Der alte Wasserdoktor Oertel in Anspach schrieb unter sein Bild:

„Wünschest g'sund du zu werden und kräftig und alt,
Trinke viel Wasser und wasche und bade dich kalt.
Wer badet und trinket, so kalt wie ein Fisch,
Der bleibet wie er, so gesund und so frisch!"

und hat noch einem Freunde damals unten bei seinem Namen angefügt: „Im 77. Lebensjahre wie ein Vierziger."

Daß auch das Wasser verdaut sein will und darin Maßhalten und Körperbewegung dazu gehört, werde hier nur im Vorübergehen bemerkt.**)

Auch für unsern Gegenstand ist des alten „Rheinischen Hausfreundes" Geschichte: „der geheilte Kranke" pädagogisch von Bedeutung. Der Arzt giebt ihm seinen Rath und sagt dann kurz: „Dies ist mein Rath, und wenn Ihr mir nicht folgt, so hört Ihr im andern Frühjahr den Kuckuck nimmer schreien***.) Thut, was Ihr wollt." Das half, und diese Form hilft auch oft bei der Jugend. Ein Lehrer erinnert wohl bei Gelegenheit ein Kind: Wenn du diese Unart nicht ablegst, so machst du dich krank, und dann bekommst du nicht sowohl etwas aus der Küche deiner Mutter, sondern etwas aus der lateinischen Küche, was schlecht schmeckt, in einem Glase mit langem Papierschwanz. In der Schule empfahl er einmal verschleimten Mädchen das Wassertrinken. Eine quälte sich auch eines Morgens damit ab und

*) Boerhave, gest. 1738 als Prof. zu Leiden, wurde 70 Jahre alt. Als er begraben war, und man zur öffentlichen Versteigerung seiner zurückgelassenen literarischen Schätze schritt, kam man auf ein stark versiegeltes Buch in Folio, welches folgende Aufschrift hatte: Die einzigen und tiefsten Geheimnisse der Arzneikunst." Der wunderbare Foliant ward bei immer steigernden Angeboten um 10,000 Gulden erstanden und verkauft. Der Eigenthümer war in der sicheren Ueberzeugung, den größten aller medizinischen Schätze gewonnen zu haben. Er entsiegelte ihn zu Hause, und was fand er? Alle Blätter waren leer und unbeschrieben, blos auf dem ersten Blatte stand mit großen Buchstaben aufgezeichnet: „Halte den Kopf kalt, den Leib offen, und die Füße warm, so kannst du aller Aerzte spotten." Diese drei Regeln waren es also, welche nach Boerhave's Ansicht die einzigen und größten Geheimnisse der Arzneikunde in sich begriffen. Vergl. über ihn das sehr interessante Büchlein „Denkwürdigkeiten aus dem christl. Leben," 1. Bändchen, Gütersloh bei Bertelsmann. S. 130.

**) Vieles Anregende hierüber wird man finden in Dr. W. Harnisch „Frisches und Firnes" Eisleben bei Reichardt, im ersten Bändchen. Es führt auch den Titel: „der gesunde Schullehrer."

***) Doch hüte man sich, bei Kindern mit dem Schreckschuß zu kommen: „Wenn du das thust, so mußt du sterben! Es genügt, ihnen zu sagen: Du machst dich damit krank. Oder wie könnte man ihnen sonst ein ander Mal wieder den Tod als einen Heimgang zum Herrn" lieblich darstellen wollen? Die Kinder fühlen ohnehin die Doppelnatur des Menschen schon genug, und besonders z. B. bei Schuld und bei Strafe, das schwere Erdentheil. Jenes Kind hatte ein richtiges Verfühlen, als es sagte: Zum Himmel hinauf wolle es wohl sterben, aber nicht in das Grabloch hinunter sterben.

Digitized by Google

meinte, das Wasser schmecke doch gar zu schlecht. Ei, warum trinkst du es denn? fragte die Mutter. Er will's ja! erwiederte das Kind.

Wie die Sachen jetzt stehen, muß auch bei irgend einer Gelegenheit, etwa bei Erklärung des zweiten Gebotes (des dritten des reform. Katechismus), von dem sogenannten „Brauchen", der Anwendung von Sympathie geredet werden, da diese Zauberei-Sünde sehr allgemein verbreitet ist, und selbst fromme Seelen sich dabei dadurch täuschen lassen, daß der Name des dreieinigen Gottes dabei gebraucht wird. Bekanntlich greifen Viele, besonders auf dem Lande, viel lieber zu den Mitteln der Sympathie, so wie auch zu denen einer Hellseherin, als zu denen des Arztes. Dagegen mag auch den Kindern nahe gelegt werden, wie der Herr auch schon oft ohne Anwendung von Arzt und Arznei, bloß auf gläubiges Gebet (mit oder ohne Auflegen der Hände) geholfen hat und noch hilft. Darin liegt kein Gesetz noch Zwang, sondern eine Erlaubniß und Gnade des Herrn. Wir können hier dieses zarte Gebiet des Glaubens nur andeuten.

Eine mäßige Fußtour hin und wieder, wenigstens jährlich einmal mit der ganzen Schule, wird gewöhnlich von den Kindern mit Jubel begrüßt, und es findet sich dabei für den Lehrer manche besondere Gelegenheit zur Beobachtung der Kinder und zu belehrenden Bemerkungen*). Manche Kindee können z. B. gar keinen Durst ertragen, müssen immer trinken; andere wissen sich in anderer Beziehung schlecht einzurichten.

Das Saugen an den Fingern findet sich häufig bei kleinen Kindern, das Nägelabbeißen selbst bei größeren. Es mußten des letzteren wegen schon Mädchen eine Zeitlang beständig Handschuhe tragen.

Kleinere Kinder können selten eine Stunde ausdauern, ohne daß wenigstens mehrere eines Bedürfnisses wegen hinausgehen müßten. Man sollte da lieber alle halbe Stunde eine kleine Pause eintreten lassen. Die Schule darf nicht wie ein Taubenschlag immer offen sein, und doch ist es oft sehr bedenklich, Kindern, die um die Erlaubniß zum Hinausgehen bitten, dieselbe zu versagen. Es ist hier viel Beobachtung, Takt und Erfahrung nöthig.

Die Singstunde sollte man, wo möglich, nie nach der Freiviertelstunde legen, eben so wenig unmittelbar nach dem Essen oder an das Ende der Morgenstunde, wenn der Magen leer ist. Bei dem Singen selbst ist in Bezug auf Höhe und Tiefe wie auf Stärke der Stimme, besonders auch beim Stimmwechsel, große Vorsicht in den gestellten Forderungen nöthig. Es bedarf bei den Kindern oft der Erinnerung, nicht nach der Freiviertelstunde, etwa nachdem sie erhitzende Spiele getrieben haben, zu trinken, sondern vielmehr beim Beginn der Freiviertelstunde. Ebenso sind stark anstrengende Spiele, wie z. B. das Seilspringen, zu gewissen Tages- und Jahreszeiten**)

*) Ein sonst sehr wackrer Lehrer wollte uns Knaben oft vordemonstriren, daß die Ferien nur der Lehre wegen da seien, die Schüler brauchten keine Ferien, was wir ihm indeß doch nicht glaubten. Es ist ja bekannt, wie manche Kinder so wenig die Schule körperlich ertragen können und wie wohl sie dagegen nach den Ferien aussehen.

**) Wer liefert uns einmal im „Ev. Schulblatt" einen Artikel über die Spiele der Kinder (Beobachtungen und Erfahrungen)? Viele Leser würden gewiß dafür dankbar sein. Es ist übrigens sehr merkwürdig, welchen geregelten Gang Jahr aus Jahr ein die Spiele nehmen. Das kommt und geht und wechselt, streng nach dem Kalender, und doch ohne alle besondere Verabredung. Aeltere Freunde und Beobachter der Jugend klagen, daß manche Spiele, deren sie sich in ihrer Jugend noch erfreuten, aussterben. Also auch hier die Gewalt der Mode und des Rück- oder Fortschritts. Schwerlich kommen neue oder bessere Spiele an die vakanten Plätze. Gemeinsame, auch mit Maaß laute gute Spiele haben ihren großen Werth für Leib und Seele. Duckmäuser, die lieber in der Ecke sitzen, sind moralisch verdächtig. Von Kranken ist hier keine Rede!

Digitized by Google

nicht zu dulden. Das Mitbringen von allerlei die Finger und Bücher beschmutzenden und den Magen verschleimenden Süßigkeiten ist zu verbieten. Dagegen ist für Klassen kleiner Kinder ein großer Sandhaufen etwas sehr Wünschenswerthes. Das Spielen im Sande ist bekanntlich ein gutes Mittel gegen skrophulöse Anlagen.

Meine Mädchen werden oft daran erinnert, die vor den Thüren befindlichen Eisen, Bretter und Matten zum Abputzen der Füße gehörig zu benutzen: „Was ihr als Schmutz an den Schuhen in die Klasse hereinbringt, habt ihr sonst als Staub in den Lungen mit hinaus zu tragen.“*)

Wie viel auch die weibliche Mode der Gegenwart die männliche nachahmt und unweiblich in der Tracht die scharfe Grenze des Geschlechts verwischt, so ist es doch wohl willkommen zu heißen, daß das Erlernen des Schlittschuhlaufens und des Schwimmens bei den Mädchen allgemeiner wird.

Nie sollte vom Vormittag bis zum Nachmittag desselben Tages eine schriftliche Aufgabe, noch weniger eine eigentliche Denkarbeit oder etwas zum Auswendiglernen aufgegeben werden. Nicht bloß, daß „plenus venter non studet libenter“, es ist auch der Verdauung sehr schädlich. „Post coenam stabis aut mille passus mebis.“ Rouleaux oder Läden, da wo es der Sonne wegen noth thut, damit das Licht nicht die Augen blende, oder die Sonne den Kindern auf die Köpfe brenne, sind ebenso wenig ein Luxus für die geringste Schule, als ein Ofenschirm zum Schutze der Nahesitzenden gegen die Glut des Feuers.

Es ist bedenklich, wie hie und da geschieht, bei kaltem Wetter zu spät kommende Kinder zur Strafe vor dem Schulzimmer auf zugigen Hausfluren stehen zu lassen.**)

Hat man die Wahl zwischen Ausgaben von Schulbüchern mit kleinem magern Druck und solchen mit kräftigen Lettern, so ziehe man die letzteren vor. Unter den gewöhnlichen Bibeldrucken scheinen mir u. a. die Halleschen, Stuttgarter und Basler für das Auge mit zu den wohlthuendsten zu gehören. Herr Buchdrucker Steinhaus in Barmen bereitet jetzt die Herausgabe einer großen Foliobibel vor, deren Lettern nach dem Zeugniß eines berühmten Augenarztes in ihren kräftigen runden Formen auf das Auge besonders gut wirken. Wir möchten für den Familiengebrauch auf dieses kostspielige Unternehmen, das nur bei großer Betheiligung möglich ist, noch besonders aufmerksam machen.

Der Anstrich des Schulzimmers ist am besten ein mattes Grün oder Blau, natürlich kein vergiftendes Arsenikgrün. Die beiden für das Auge wohlthätigsten Farben hat Gott auch am weitesten ausgebreitet.

Bei weitem Wege im Winter und sonst bei schmutzigen Wegen ist den Schülerinnen zu empfehlen, sich mit einem zweiten Paare Strümpfe als Reserve zu versehen.

Dagegen wird man unangenehm berührt, wenn man in Schulen tritt, in denen die Kinder mit Pelzkappe, in Mänteln und andern Umwickelungen und Einhüllungen dasitzend geduldet werden. Vielleicht meint man da auch: was gegen die Kälte gut, ist auch gegen die Hitze gut.

---

*) Das Fegen des Schulzimmers ist täglich nothwendig; nur 2 mal wöchentlich, wie in vielen Schulen, genügt nicht.

**) Was luftige (nicht zugige) Schulhäuser betrifft, übergehe ich hier; es liegt die Sache beim Bau eines Schulhauses selten in der Hand des Lehrers. Das Lüften der Schulräume, früh, Mittags und Abends, wird aber vielfach versäumt. Wasser, Luft und Bewegung hat man wohl die Herren der Gesundheit genannt. Zugluft zum Lüften ist das, was für den Staub des Bodens der Besen ist.

Digitized by Google

Ich warne die Kinder oft vor dem Lesen bei der Abenddämmerung, es ist eigentliches Gift für die Augen.

Ob wohl überall die sogenannten Hitzeferien üblich sind? Hier zu Lande soll bei 22 oder 23 °R. die Schule ausgesetzt werden. Es kommt freilich dabei sehr auf die Lage des Schulzimmers, den Weg dahin u. A. an. Als diesen Sommer unsere Krieger bei weit größerer Hitze dem Sonnenbrande ausgesetzt waren und im heißen Kriegsgetümmel standen, hat es freilich manchem Lehrer weichlich erscheinen wollen, die Schüler bei nur 22 ° daheim zu lassen. Was ist in der Schule sitzen gegen jene Arbeit im Lärm der Schlachten?

Vor mir liegt „ein Brief an Schulkinder" zu haben beim Centralverein (wahrscheinl. Mäßigkeitsverein) zu Jänkau in Schlesien u. im Buchhandel bei C. Dülfer in Breslau, der auf's Nachdrücklichste die Jugend vor dem Genuß des Branntweins warnt. Es scheint also der Genuß dieses Toll- oder „Todeswassers" (Aquavit!!), wie es in dem Schriftchen genannt wird, dort auch unter der Jugend sehr verbreitet zu sein. Wer bringt aber auch den Buben die Cigarren aus dem Munde? Schon kleine Knaben sieht man ohne Scheu mit dem dampfenden Glimmstengel, ja das geht sogar schon hie und da bis in das Schulgebiet hinein: Buben rauchen heimlich in der Freiviertelstunde! Auch in dieser Beziehung thut die von Dörpfeld vorgeschlagene „öffentliche Sittenaufsicht der Jugend noth". (vgl. „Freie Schulgemeinde" S. 80.)

Die Haltung der Kinder und namentlich ihrer Hände (oben auf dem Tische!) ist auch in Bezug auf Keuschheit und Zucht wichtig. Nach dieser letzten Seite hin ist viel Aufmerksamkeit, Nachsehen und Nachgehen, und vor Allem auch das Gebet nöthig, damit unsere Kinder bewahret werden vor dem Argen, „vor der Pest, die im Finstern schleichet, vor der Seuche, die am Mittag verderbet." Auch die auf dem Hofe abseitsliegenden Orte *) hat der Lehrer sorgsam zu beachten. Kapff's Buch **) der Warnung sollte jeder Lehrer doch wenigstens einmal gelesen haben, wenn's auch damit noch nicht gethan ist.

---

*) Mit Erlaubniß: Ich kenne eine namhafte städtische Knabenschule, die vielleicht fast ein Vierteljahrhundert keine Abtritte hatte. Die Schule liegt nahe an der Stadtmauer, und da war den Kindern ein für alle Mal ein leiser Wink gegeben. Und doch fiel dieser schreiende Mangel und das Bedenkliche desselben in gesundheitlicher und sittlicher Beziehung weder den geistlichen noch den weltlichen Behörden auf, nur als etwas allerdings sehr Wünschenswerthes wurde die Herstellung von Abtritten mitunter einmal erwähnt, sonst war Alles darüber still. Jetzt begreife ich es nicht.

**) In der kürzlich erschienenen lehrreichen Schrift „Mein Lebensmorgen. Nachgelassene Schrift von Wilh. Harnisch, herausgegeben von H. E. Schmieder (Berlin bei W. Herz)" lesen wir S. 40: „Weil ich studiren sollte, so betrachteten mich die größern Schüler auch wohl als ihres Gleichen, da ich noch so zu den mittleren gehörte, und das war mir recht schädlich. Die größeren Schüler hatten nämlich Umgang mit einem von auswärts gekommenen Lehrling bei einem Chirurgus, und dieser ließ es sich angelegen sein, ihre Phantasie mit unreinen Bildern zu füllen, welche unreine Bilder sie wohl so etwas vor mir, doch nicht ganz, zu verbergen bemüht waren. Hätten nicht die Gebete meines Vaters als Gegengewicht gehängt gegen das Gewicht jener Phantasien, so würden diese mich vielleicht mit in ein frühes Grab gerissen haben, wie sie, was mir erst viel später klar ward, wahrscheinlich einen jener größern Knaben in dasselbe hineingerissen. Das Gebetsgewicht hatte aber noch viel mehr, denn jetzt, späterhin auf dem Gymnasium sich zu bewähren, da ich in unmittelbarer Nähe allerlei Ausbrüche lüsterner Bilder kennen lernte. Ich habe von der Zeit an einen Schauder vor allen stillen Knaben- u. Jünglingsgeheimnissen und vor aller Winkelkriecherei, so wie große Freude an den lauten fröhlichen Spielen der Jugend im Freien. — Ob ich wieder im 2. oder 3. Theil in diesen Gegenstand eingehe, der leider einer der wichtigsten in der Pädagogik und auch keineswegs durch das vielgepriesene Büchlein von dem theuern Prälat Kapff, noch durch den Seminarlehrer in der evang. Kirchenzeitung im Jahrgang 1855 erledigt ist, welcher auf unsichern Feldern überhaupt etwas zu sicher wohl darum auftritt, weil er noch nicht durch reiche Erfahrungen zur

Digitized by Google

Und nun folge noch ein großes Und so weiter. Jeder Lehrer möge hier anfügen, was ihm in seiner Praxis wichtig geworden ist, und der eine oder der andere auch einmal in diesen Blättern darüber Mittheilung machen; es darf ja öfter belebende Red' und Gegenred' geben, und das Schulblatt nach den ihm gesteckten Grenzen einen Sprechsaal bilden.

Ich schließe mit der Bitte des Psalmisten (Ps. 144, 12. 14.): Der Herr wolle Gnade geben, „daß unsere Söhne aufwachsen in ihrer Jugend wie die Pflanzen, und unsere Töchter wie die Erker, gleichwie die Paläste — daß kein Schaden, kein Verlust, noch Klage auf den Gassen sei."

S. Br.

Erinnerung an Fichte's Reden an die deutsche Nation im Hinblick auf das Werk der Erziehung.

(Vom Seminar-Inspector Petersen in Kaiserslautern.)

III.

F. beschäftigt sich in seinen Reden nicht bloß mit dem Princip, sondern auch mit der Methode der Erziehung. In dieser Hinsicht verweist er auf Pestalozzi. Die 9. Rede hat die Ueberschrift: „An welchen in der Wirklichkeit vorhandenen Punkt die neue National-Erziehung der Deutschen anzuknüpfen sei." Auf die Frage nach diesem Punkt gibt F. die Antwort: „An den von Heinrich Pestalozzi erfundenen, vorgeschlagenen und unter dessen Augen schon in glücklicher Ausübung befindlichen Unterrichtsgang soll sie sich anschließen." Diese Entscheidung wird denn in der 9ten Rede tiefer begründet und näher bestimmt. In Fichte und Pestalozzi erblicken wir zwei auserlesene Männer, zwei reformatorische Geister und hervorragende feste Säulen ihres wankenden Zeitalters, die bei großer Verschiedenheit ihrer Individualität zugleich eine innige Verwandtschaft ihres Strebens zeigen. Sie waren persönlich mit einander bekannt geworden in jener Zeit, wo F. vor seiner Berufung nach Jena mehrere Jahre in Zürich weilte. 1788 hatte sich F. dorthin begeben als Hauslehrer, indem er zugleich die Gründung einer Realschule beabsichtigte; wir sehen daraus, wie sehr der berühmte Vertreter des philosophischen Idealismus praktisch und theoretisch sich mit den Realitäten des Unterrichts und der Erziehung beschäftigte. Zwei Jahre blieb F. in Zürich, verlobte sich dort mit einer Nichte Klopstocks, ging dann einige Jahre nach Sachsen und Preußen, und kehrte 1793 nach Zürich zurück, um sich zu verheirathen; in dieser Zeit besuchte er auch P., der damals als Einsiedler auf dem Neuhof lebte und einerseits über seinen tiefsinnigen Gedanken brütete, andererseits sie in kleineren Schriften offenbarte. F. stand P. gegenüber als Mann des Systems, der Logik und

---

Demuth genug, sondern nur zu ihren ersten Anfängen gekommen ist, das will ich Zeit und Umständen vorbehalten. Viele Stoffe liegen dazu vor, erschütternde Thatsachen, deren nähere Darstellung manchen jungen Seminarlehrer in seiner Keckheit stutzig machen könnte, aber es hilft nicht immer, die Sündenpfuhle aufdecken. Sie stinken wohl, aber was stinkt, ist noch nicht beseitigt." (Der 2. u. 3. Th. wird leider nicht erscheinen, da der sel. Verfasser nur zu der Abfassung des 1., seines „Lebensmorgens," gekommen ist. M. G. W. Br.)

Digitized by Google

Dialektik; aber er war kein trockner Systematiker, kein Mann der bloßen Abstraktion, kein eitler Wortfechter, darum hatte er bei seinem warmen offenen Sinn für das Leben und die Menschen, für Volk und Vaterland, für die Jugend und ihre Bildung herzliche Sympathie für P., dem Propheten tiefsinniger Anschauung, den Märtyrer aufopfernder Liebe. So weit die Wege dieser beiden geistigen und sittlichen Helden auseinander gingen, so verschieden ihre Individualität war, sie begegneten sich im Leben doch nicht bloß äußerlich, sondern auch tief innerlich in Bezug auf ihre Gedanken und Bestrebungen. Beachtenswerth ist, was v. Raumer in dieser Hinsicht bemerkt bei Besprechung von P's „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts." Er sagt: „Die Orakelsprüche der „Abendstunde eines Einsiedlers" stehen mir hoch über der mühseligen Besonnenheit der „Nachforschungen", welche Besonnenheit, wie mir es scheint, durchaus nicht, weder zu voller Klarheit einzelner Begriffe, noch einer Totalanschauung durchgedrungen ist. Zuweilen glaubt man Rousseau zu hören, dann klingen christliche Töne durch, das höchste Ideal erscheint (anticipando) fichtisch." Nach Mittheilung einer einzelnen Stelle heißt es: „Wenn wir hier Fichten zu hören glauben, so an andern Stellen die Bibel. Das Christenthum nennt P. die Religion der Sittlichkeit; den sittlichen Prozeß: Abtödtung, Wiedergeburt, die höchste Anstrengung, den Geist herrschen zu machen über das Fleisch."

Als F. in Jena auf dem Gipfel seines Ruhmes lebte und wirkte 1798, weilte P. in Stanz unter einem Haufen verwaister und verwahrloster Kinder, um dieselbe in unvergleichlicher Liebe zu unterrichten und zu erziehen. Nicht minder anziehend und bedeutsam aber, als das Verhältniß F.'s zu P. ist das Verhältniß Herbarts zu diesen beiden Männern am Ende des vorigen wie im Anfange dieses Jahrhunderts. Auch H. gehört wie F. nicht blos der Geschichte der Philosophie, sondern auch der Pädagogik an. H. kam als Student nach Jena in demselben Jahre, in welchem F. dort sein Lehramt antrat. (1794). Anfänglich von F.'s gewaltigem Geiste gefesselt, schlug er bald eine andere selbständige Bahn ein. Auch er, der spätere Begründer eines philosophischen, wie eines pädagogischen Systems kam zunächst als Hauslehrer in die Schweiz, nach Bern; „und dieser sein zweiter pädagogischer Wirkungskreis, den er mit der ihm eigenen Energie und Besonnenheit auszufüllen strebte, darf zugleich als die Keimstätte und Wiege seiner pädagogischen Wissenschaft angesehen werden. Die schriftlichen Berichte aus dieser Zeit zeugen nicht allein von großer Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, so wie von dem ernsten Streben, sich theoretisch über die Kunst der Erziehung Rechenschaft zu geben, sondern lassen auch schon mehrere der charakteristischen Züge der später von ihm ausgebildeten pädagogischen Theorie deutlich erkennen." (Moller in Schmids Encykl.) Während H. in Bern weilte, hatte sich P. in Burgdorf niedergelassen. H. suchte ihn dort auf und P. widmete ihm eine besondere Unterrichtsstunde. Wenige Jahre später (1802) äußerte sich H. über P.'s Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte" — mit warmer Anerkennung über P.'s Persönlichkeit und Methode, die 3 Unterrichtsobjecte der Form, der Zahl und des Wortes, wie die Bildung der Anschauung. 2 Jahre später hielt H. in Bremen einen Vortrag über den Standpunkt der Beurtheilung der P'schen Unterrichtsmethode und fand das Wesen und den Vorzug derselben darin, daß sie kühner und eifriger, als jede frühere Methode die Pflicht ergriff, den Geist des Kindes zu bauen, eine bestimmte und hellangeschaute Erfahrung darin zu konstruiren, nicht zu thun, als ob der Knabe schon eine Erfahrung habe, sondern zu sorgen,

Digitized by Google

daß er eine bekomme." Voll von Bewunderung für P. war übrigens H. ferne davon, zu P.'s Fahne zu schwören. „Aber ein großes und begeistertes, an Thaten und Gedanken reiches Streben, wie des P's. übt einen so mächtigen Einfluß auf die Gemüther aus, und bietet außerdem von so vielen Seiten Anknüpfungspunkte dar, daß wir uns nicht wundern müssen, wenn die entgegengesetztesten Richtungen, wie Fichte's und Herbarts, sich geneigt zeigen und theilweise im Stande sind, sich an dasselbe anzuschließen." (Moller a. a. O.)

Als nun F. im Winter 1807/8 in Berlin seine Reden hielt, wirkte P. in Iferten und hatte bereits einen gewissen Ruf erlangt durch seine Schriften wie durch sein Wirken. Im Ganzen aber war er doch noch zu wenig bekannt, noch weniger in weiteren Kreisen anerkannt. F. wies nun auf P. hin, als wollte er sagen: Seht, das ist der Mann, der kann uns rathen und helfen, auf ihn müssen wir sehen und hören, von ihm wollen wir lernen. Dennoch war er kein unbedingter Lobredner P's. Wir haben die eigenen Schriften des Mannes gelesen und durchdacht, und aus diesen unsern Begriff seiner Unterrichts- und Erziehungskunst gebildet; gar keine Kunde aber haben wir genommen von dem, was die gelehrten Neuigkeitsblätter darüber berichtet und gemeint, und über die Meinungen wieder gemeint haben. Eben so wenig haben wir bis jetzt von der wirklichen Ausübung etwas sehen wollen, wollen, keineswegs aus Nichtachtung, sondern weil wir uns erst einen festen und sichern Begriff von der wahren Absicht des Erfinders, hinter welcher die Ausübung oft zurückbleiben kann, verschaffen wollten, aus diesem Begriff aber der Begriff von der Ausübung und von dem nothwendigen Erfolge ohne alles Probiren, sich von selbst ergibt, und man, nur mit diesem ausgestattet, die Ausübung wahrhaftig verstehen und richtig beurtheilen kann. Sollte, wie einige glauben, auch dieser Unterrichtsgang schon hier und da in ein blindes, empirisches Zutappen und in leere Spielerei und Schauauslegerei ausgeartet sein, so ist meines Erachtens der Grundbegriff des Erfinders wenigstens daran ganz unschuldig. P. wird dann verglichen mit Luther und nicht ohne Grund. Auch ihn wie F. selbst jammerte des Volkes und der Jugend wie Luthern zu seiner Zeit. F. sagt in dieser Hinsicht über P.: „An ihm hätte ich eben so gut, wie an Luther, oder falls es noch andere diesem gleichende gegeben hat, an irgend einem andern, die Grundzüge des deutschen Gemüthes darlegen, und den erfreuenden Beweis führen können, daß dieses Gemüth in seiner ganzen wunderwirkenden Kraft in dem Umkreise der deutschen Zunge noch bis auf diesen Tag walte. Auch er hat ein mühevolles Leben hindurch im Kampfe mit allen möglichen Hindernissen von innen mit eigener hartnäckiger Unklarheit und Unbeholfenheit, und selbst höchst spärlich ausgestattet mit den gewöhnlichen Hilfsmitteln der gelehrten Erziehung, äußerlich mit anhaltender Verkennung, gerungen nach einem bloß geahnten, ihm selbst durchaus unbewußten Ziele, aufrecht gehalten und getrieben durch einen unversiegbaren und allmächtigen und deutschen Trieb, die Liebe zu dem armen verwahrlosten Volke. Diese allmächtige Liebe hatte ihn, eben so wie Luthern, nur in einer andern und seiner Zeit angemesseneren Beziehung, zu ihrem Werkzeuge gemacht, und war das Leben geworden in seinem Leben, sie war der ihm selbst unbekannte feste und unwandelbare Leitfaden dieses seines Lebens, der es hindurchführte durch alle ihn umgebende Nacht, und der den Abend desselben — denn es war unmöglich, daß eine solche Liebe unbelohnt von der Erde abtrete — krönte mit seiner wahrhaft geistigen Erfindung, die weit mehr leistete, denn er je mit seinen kühnsten Wünschen begehrt hatte. Er wollte blos dem Volke helfen, aber seine

Digitized by Google

Erfindung, in ihrer ganzen Ausdehnung genommen, hebt das Volk, hebt allen Unterschied, (wohl nur die Scheidewand? d. V.) zwischen diesem und einem gebildeten Stande auf, giebt statt der gesuchten Volkserziehung, Nationalerziehung, und hätte wohl das Vermögen, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlechte, aus der Tiefe seines damaligen Elendes emporzuhelfen. F. findet den Grundbegriff dessen, was P. erstrebt, mit großer Klarheit und Bestimmtheit ausgesprochen, nämlich eine „feste, sicher berechnete Kunst der Erziehung" in Uebereinstimmung mit der deutschen Gründlichkeit wie im Gegensatze zu der vorhergehenden Willkür und dem blinden Herumtappen. Auch heute noch werden wir mit F. als Hauptverdienst P's ansehen nicht die besondere Gestalt seiner vielfach der Verbesserung bedürftigen und seitdem vielfach verbesserten individuellen Methode und Manier, sondern die entschiedene Geltendmachung des Werthes der Methode und des Bedürfnisses einer Verbesserung derselben namentlich bezüglich des elementarischen Unterrichtes. Gerade daran knüpft sich ja der große Umschwung auf dem Gebiet des Unterrichts und der Erziehung seit P. trotz den nicht zu leugnenden Mängeln seiner Persönlichkeit wie seines Werkes. F. hebt besonders hervor, wie P. darauf ausgeht, „die freie Geistesthätigkeit des Zöglings, sein Denken, in welchem ihm späterhin die Welt seiner Liebe aufgehen soll," anzuregen und zu bilden. Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit, Selbstbestimmung und Selbstbeherrschung gehörten zum gemeinsamen Bildungsziele beider Männer. F. stimmt mit P. überein im Tadel des bisherigen Unterrichts, „daß derselbe den Schüler nur in Nebel und Schatten eingetaucht, und denselben niemals zur wirklichen Wahrheit und Realität habe gelangen lassen, daß dieser Unterricht nicht vermocht habe, in das Leben einzugreifen, noch die Wurzel desselben zu bilden." F. will mit P. den Zögling in die unmittelbare Anschauung einführen, die Geistesthätigkeit desselben zum Entwerfen von Bildern anregen, und nur an diesem freien Bilden ihn lernen lassen, was er lernt, „denn nur von dem freientworfenen ist Anschauung möglich." F. und P. verstehen aber unter Anschauung nicht eine „blindtappende und betastende Wahrnehmung," also keine außersinnliche Anschauung ohne innere geistige. Ferner aber ist F. der Ansicht, daß P. zu Mißgriffen sei verleitet worden durch den anfänglichen, dürftigen und begrenzten Zweck, „äußerst vernachlässigten Kindern aus dem Volke unter der Voraussetzung, daß das Ganze bliebe, so wie es ist, die nothdürftigste Hülfe zu leisten, von einer Seite, und von der andern dadurch, daß das zu einem weit höheren Zwecke führende Mittel, in Vermengung und Widerstreit mit dem ursprünglichen Zwecke gerathen." Als vollkommene Mißgriffe bezeichnete F. den von P. im Buch für die Mütter gemachten Vorschlag, den Körper des Kindes zur ersten Grundlage des Unterrichts zu machen. „Er geht von dem sehr richtigen Satze aus, der erste Gegenstand der Erkenntniß des Kindes müsse das Kind selbst sein, aber ist denn der Körper des Kindes das Kind selbst? Und wie kann doch das Kind eine anschauliche Erkenntniß von seinem Körper bekommen, ohne zuerst gelernt zu haben, denselben zu gebrauchen? Jene Kenntniß ist keine Erkenntniß, sondern ein bloßes Auswendiglernen von willkürlichen Wortzeichen, das durch die Ueberschätzung des Redens herbeigeführt wird. Die wahre Grundlage des Unterrichts und der Erkenntniß wäre nach Pestalozzischer Sprache ein A B C der Empfindungen. Wie das Kind anfängt, Sprachtöne zu vernehmen und selbst nothdürftig zu bilden, müßte es geleitet werden, sich vollkommen deutlich zu machen, ob es hungre oder schläfrig sei, ob es die mit dem oder dem Ausdrucke bezeichnete, ihm gegenwärtige Empfindung sehe oder ob es vielmehr dieselbe höre, u. s. f., oder ob es wohl gar etwas blos hinzudenke;

Digitized by Google

wie die verschiedenen durch besondere Wörter bezeichneten Eindrücke auf denselben Sinn, z. B. die Farben, die Schale der verschiedenen Körper u. s. f. verschieden seien, und in welchen Abstufungen; alles dies in richtiger, und das Empfindungsvermögen selbst regelmäßig entwickelnder Folge. Hierdurch erhält das Kind erst ein Ich, daß es im freien und besonnenen Begriffe absondert, und mit demselben durchdringt, und gleich bei seinem Erwachen ins Leben wird dem Leben ein geistiges Auge eingesetzt, das von nun an wohl nicht wieder von demselben lassen wird. Hierdurch erhalten auch für die nachfolgenden Uebungen der Anschauung die an sich leeren Formen des Maßes und der Zahl ihren deutlich erkannten innern Gehalt, der bei der Pestalozzischen Verfahrungsweise doch nur durch dunkeln Hang und Zwang ihnen hinzugesetzt werden kann." (Rede 9, S. 144.) Um den einseitigen Formalismus P's. zu kennzeichnen, weist F. hin auf das merkwürdige Geständniß eines Schülers P's., der, in P's. Verfahren eingeweiht, anfing, nur noch ausgeleerte geometrische Körper zu erblicken. F. selbst bemerkt weiter treffend: „Auf das zuerst zum Bewußtsein erwachende Kind dringen alle Eindrücke der dasselbe umgebenden Natur zugleich ein, und vermischen sich zu einem dumpfen Chaos, in welchem nichts einzelnes aus dem allgemeinen Gewühl hervorsteht. Wie soll es jemals herauskommen aus dieser Dumpfheit? Es bedarf der Hülfe Anderer; es kann diese Hülfe auf keine andere Weise an sich bringen, denn dadurch, daß es sein Bedürfniß bestimmt ausspreche, mit den Unterscheidungen von ähnlichen Bedürfnissen, die schon in der Sprache niedergelegt sind. Es wird genöthigt, nach Anleitung jener Unterscheidungen, mit Zurückziehung und Sammlung auf sich zu merken, das, was es wirklich fühlt, zu vergleichen und zu unterscheiden von anderem, das es wohl auch kennt, aber gegenwärtig nicht fühlt. Hierdurch sondert sich in ihm erst ein besonnenes und freies Ich ab. Diesen Weg nun, den Noth und Natur mit uns anhebt, soll die Erziehung mit besonnener und freier Kunst fortsetzen." Die Gedanken P's. werden hier durch die F's. passend ergänzt, indem letzterer neben der Bedeutung der Methode die der Persönlichkeit mit Recht hervorhebt. v. Raumer, der, wie wir oben gesehen haben, zuweilen gerade da, wo P's. Gedanken sich mit denen F's. begegnen, von beiden abweicht, stimmt an andern Stellen mit F's. Ausstellungen bezüglich P's. überein. So findet er in vielen Uebungen, die P. als Anschauungsübungen bezeichnet, blos Redeübungen ohne irgend einen Hintergrund von Anschauung. Wo P. eifert gegen die „anschauungslosen Definitionen," bemerkt v. R.: „Diese trefflichen Principien P's. können nicht genug beherzigt werden. Legt man sie aber als Maßstab an seine eigene Unterrichtsweise, so ergiebt sich's, daß diese Weise jenen Principien schnurstracks zuwider läuft. Nicht mit Anschauung beginnt er, sondern mit Worten; Substantiva sind ihm statt der Anschauung von Dingen, Adjektiva statt der Anschauung dinglicher Eigenschaften. So mit dem Worte, statt mit der Anschauung beginnend, muß seine Polemik gegen die leere Wortweisheit auch seine eigene Unterrichtsweise treffen." Ja hier beruft sich v. R. gerade auf F. und führt folgende Stelle aus F's. Reden als treffendes, mit seinem eigenen Urtheil übereinstimmendes Zeugniß an: „Im Felde der objektiven Erkenntniß, die auf äußere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit dem Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der innern Erkenntniß für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe blos in den völlig verschiedenen Kreis der Mittheilbarkeit für andere. Die Klarheit jener Erkenntniß beruht gänzlich auf der Anschauung, und dasjenige, was

Digitized by Google

man nach Belieben in allen seinen Theilen, geradeso, wie es wirklich ist, in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt, ob man dazu ein Wort habe oder nicht. Wir sind sogar der Ueberzeugung, daß jene Vollendung der Anschauung, der Bekanntschaft mit dem Wortzeichen vorausgehen müsse, und daß der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt, und in das frühe Maulbrauchen, welche beide P. mit Recht so verhaßt sind, führe, ja, daß der, der nur je eher je lieber das Wort wissen will, und der seine Erkenntnisse für vermehrt hält, sobald er es weiß, eben in jener Nebelwelt lebt, und blos um deren Erweiterung bekümmert ist."

Auch darin ist v. R. mit F. einverstanden, daß es ein großer Mißgriff war, des Kindes Leib als erstes Objekt eines bis ins Einzelnste gehenden Anschauungsunterrichtes heraus zu wählen, wie dies P. in seinem „Buch der Mütter" that. v. R. weist in seiner Abhandlung über Bildung der Sinne darauf hin, wie „unendlich langweilig und unnatürlich" es ist, das Kind selbst alle Achselgelenke, Ellbogengelenke, Handgelenke, Handwurzeln, Handballen der Reihe und Zahl nach aufzählen zu lassen. „Das Kind wird viel mehr von Gegenständen gefesselt, welche durch Farbe, Glanz, Geruch, Geschmack die Sinne reizen; es betrachtet gewiß lieber Kirschen und Aepfel als „das mittlere Gelenk an der kleinen Zehe des rechten Fußes." Ferner wird darauf hingewiesen, wie trotz der schon von F. u. a. erkannten Mißgriffe P's man seinem Princip getreu, mit Betrachtung der nächsten Umgebung zu beginnen, die Schulstube mit Thüren, Fenstern, Wänden u. s. w. bis in die kleinsten Theile betrachtete, beschrieb und benannte. Demgemäß nahm z. B. in Denzels Erziehungslehre die Betrachtung des Fensters allein 2 enggedruckte Seiten ein. Es heißt u. a.: „Der Lehrer läßt nun die einzelnen Theile in der Ordnung angeben: Die Fensterscheiben, die Fensterrahmen, das Fensterblei, die Fensterkloben, die Fensterknöpfe, das Fensterbeschlag, die Fensterreiber; am ganzen Fenster endlich: Das Fensterfutter, das Gesims .... So wäre das Fenster analysirt und nach allen seinen Theilen betrachtet. Es bleibt nur noch übrig, es abermals zu construiren ..." Der seiner Zeit bekanntlich eben so väterlich würdige als kindlich heitere Papa Raumer findet solche pedantische Durchmusterung und Aufzählung für frische Kinder zum Verzweifeln oder zum Einschlafen reizend, auch methodisch, aber methodisch langweilig. Er bemerkt den gerügten Uebertreibungen gegenüber in beherzigenswerther Weise: „Mögen sie lieber lustig auf Tischen und Bänken herumspringen, als unleidlich geziert Tische und Bänke beschreiben; besser sie analysiren dann und wann übermuthig, wenn nicht das ganze Fenster, doch eine Scheibe und überlassen dem Glaser die Reconstruction, als daß sie die Fenster in Worten analysiren und construiren. Wollte man doch überhaupt nicht das als Lehrobject für die Schule behandeln, was der Knabe aufs natürlichste erlebt. Er kennt Fenster, Tische und Bänke auch ohne Lehrer und wird nimmermehr den Tisch Bank nennen und umgekehrt. Wozu soll er zuletzt alle Theile des Fensters, jeden für sich betrachten und benennen, die Fensterkloben, das Fensterbeschlag, die Fensterreiber? Man mag dem Glaser, Schreiner und Schlosser diese Einzelheiten und Namen überlassen. Ist doch jede Zunft ein kleines abgeschlossenes Völklein mit einer eigenthümlichen Sprache; alle diese Völklein verständigen sich aber unter einander nicht in der Zunftsprache, sondern in der allgemeinen Volkssprache." v. R. verwahrt sich dabei gegen das Mißverständniß, als sollten nach seiner Auffassung die Uebungen der Anschauung ganz zurücktreten. Er bekämpft nur solche „hölzerne methodische Uebungen an Tischen

Digitized by Google

und Bänken," letztere mögen hie und da auch einmal berücksichtigt ohne methodisch analysirt zu werden. Er beruft sich dabei auch auf eine entsprechende Bemerkung des bekannten Pädagogen Dr. Roth: „Vieles, beiläufig berührt, wenn die Gelegenheit es gibt, ist den Kindern interessant, was dagegen stundenlang, methodisch betrieben und abgetrieben, ihnen die größte Langeweile macht. Gelegentlich einmal fragen: wie unterscheidet sich wohl dieser Tisch von jenem? das ist schon gut, aber Jahr aus Jahr ein Tische und Bänke u. dergl. anglotzen und beschreiben, das ist ein Anderes." Nachdem schon F., wie wir gesehen, den Anstoß dazu gegeben, bei aller Anerkennung der ausgezeichneten Verdienste P's bezüglich der Methode, einer „überschwänglichen methodischen Pedanterie (v. Raumer) mit Nüchternheit entgegenzutreten, traten andere Männer von Zeit zu Zeit in seine Fußstapfen. Es fehlte seitdem allerdings und fehlt auch heute noch nicht an vielfachen Schwankungen zwischen Ueberschätzung und Unterschätzung der Methode, die richtige Werthschätzung ist oft zu vermissen. Bald zeigt sich die Neigung, dieselbe als eine Art von Nürnberger Trichter in Anwendung zu bringen, bald auch wieder eine Geringschätzung, welche sich in den entgegengesetzten Abweg verirrt. Wie nach Riehl's Bemerkung in der Geschichte der Pädagogik auf eine geprügelte Generation eine geschmeichelte zu folgen pflegt und umgekehrt, so scheint auch oft ein methodisches Verfahren mit einem unmethodischen zu wechseln und dieses mit jenem.

Eine Erinnerung an F's Reden und deren begeisterte, wenngleich nicht unbedingte Empfehlung der Methode P's legt es nahe, nicht blos auf den seitherigen Gang, sondern auch auf den gegenwärtigen Stand dieser wichtigen Sache den Blick zu richten. Eine namhafte Stimme aus Preußen hat sich in neuerer Zeit vernehmen lassen in Thilo's Artikel über Methode in der Encyklopädie von Schmid. Es wird dort gezeigt, wie die alten Schulmänner bei ihrer Methode dem Lehrgegenstande das Uebergewicht einräumten und deshalb den Schüler nöthigten, sich wohl oder übel in den Lehrgegenstand zu schicken, zu versenken, während die „Neuerer" von Ratichius und Comenius an geltend machen, daß die Behandlung des Lehrgegenstandes sich nach dem Schüler und dessen Natur zu richten und zu gestalten habe, damit also der Persönlichkeit des Schülers zu ihrem Rechte verholfen. P. ging mit dieser Spur weiter, um an dem nach dem Schülerbedürfnisse angemessen gegliederten Gegenstande die Lernenden ihre Geisteskraft zeigen, entfalten und daran die Befähigung für weitere Bildungsstufen gewinnen zu lassen; für ihn hatte daher der Lehrstoff nur soviel Werth, als derselbe sich als ein Mittel in der von ihm vorgezeichneten Bildungsweise benutzen ließ." Auf die einseitig materielle folgte so die einseitig formelle Bildung. Zugleich werden wir sagen müssen, daß nach P's Methode die Bildung eine einseitig individuelle wird, indem überwiegend die Einzelpersönlichkeit berücksichtigt wird auf Kosten der Gemeinschaft, namentlich der staatlichen und kirchlichen. Auch F. hebt in seiner philosophischen Anschauung die Freiheit und Selbstständigkeit des Individuums zu sehr hervor, doch hat sein nationales Streben ihn zu größerer, aber einseitigerer Berücksichtigung der staatlichen Gemeinschaft geführt. Wer nur schlechthin das Individuum in abstracto formal bilden, d. h. durch Unterricht für den Unterricht fähig machen will, hat den seit P. gemachten Fortschritt nicht mitgemacht, der sich auf dem Gebiete des Volksunterrichtes unaufhaltsam vollzieht. Wer das abstrakte Schülerindividuum, Kopf für Kopf für eine abstrakte sogenannte Humanität auszubilden beflissen ist, muß den festen Boden des konkreten Lebens verlassen, trotz alles

Digitized by Google

Vorgaukelns, das er unter dem Vorgeben „anschaulich" zu werden durch Vorführung der Dinge aus der Sinnenwelt treibt, (*anschaulich werden ist noch nicht ethisch wirken*) und schreitet ins Nichtige und Gestaltlose fort. Er macht Menschen nach seiner Idealogie unterrichtsfähig, er lehrt sie den Mund für allerlei Sprache öffnen, allerhand Zahlen und Formenverhältnisse erkennen, bezeichnen, vergleichen, die Hand sicher werden lassen in Vollbringung von Zügen und Strichen für Schreiben und Zeichnen; aber damit hat er noch nicht Naturen gebildet, deren Aeußerungen gegenüber eine Volksgemeinschaft sagen müßte: „das ist Fleisch von meinem Fleisch, Bein von meinem Bein;" nicht Naturen, an denen ein *bestimmtes Volk*, ein *bestimmter Glaube*, ein *bestimmter Staat* sich erkennen müßte." (Thilo a. a. O.)

Das Schwanken zwischen Ueberschätzung und Unterschätzung der Methode, welches wir in der Geschichte der neueren Pädagogik gefunden trotz der großen Fortschritte seit P. hängt zusammen mit der verschiedenen Auffassung der Persönlichkeit des Lehrers in ihrem Verhältniß zur Methode. Ist die Methode das *Gesetz des Verfahrens*, so ist der *Lehrer* der *Vertreter* und *Vollzieher* dieses Gesetzes. Methode und Persönlichkeit des Lehrers sind deshalb nicht zu trennen, sondern stets in persönlicher Einheit und lebendigem Zusammenhang aufzufassen. Die *Kunst des Unterrichts* und der Erziehung, welcher P. und F. mit Recht so sehr das Wort reden, bedarf auch des *Künstlers*, der sie ausübt. „Ist der die Methode Vollziehende ein Künstler, so ist er es eben dadurch, daß Methode und Persönlichkeit in ihm in eins zusammengehen und die Methode an ihm individuell wird, wie die theoretische Heilkunde an einem, der ein wirklicher Arzt ist. Hier kann das methodische Handeln keinen Mangel merkbar werden lassen; wo aber Person und Methode auseinander verbleiben, da wird die Person weder den Mangel zu decken im Stande sein, welcher der Methode anhaftet, noch die Vortheile erhöhen, welche die Methode mit sich führt. In der Persönlichkeit liegt in Wahrheit ein Complement (eine Ergänzung) der Methode beim Unterricht, durch welches Religiosität, Nationalität und Patriotismus in die Erscheinung tritt und wirksam wird. Bei dem allen verliert die Methode nichts von ihrem Werthe und ihrer Würde, so wenig als die Gerichtsordnung auch bei schlimmer Rechtspflege der Richtenden. Aus dem Denken und Bedachtnehmen erwächset Methode. Sie ist nicht Laune, sondern Gesetz, nicht Liebhaberei, sondern nothwendig Erfordertes; sie ist nichts anderes als das Wissen um und über die Behandlungsweise, wie sie in der Natur der Sache und im erstrebten, berechtigten Zwecke liegt. Sie ist weder Mysterium, noch Hokuspokus, sondern die klare Erkenntniß von allen in einem unterrichtlichen Hergange eintretenden und zu behandelnden Momenten. Sie *wissen*, heißt aber noch nicht sie *haben*. Das ist eben ein wirklicher Lehrer, der in seiner Persönlichkeit solch *Wissen* mit Sicherheit und Freiheit ins *Können* versetzt und dadurch zur Kunst erhebt. Aber das Wissen um die Methode bleibt unerläßlich. Niemals darf vom instinktiven Lehrversuche ein befriedigendes Resultat der Bildung werden. Ein Lehrer ohne Methode ist ein Componist ohne Generalbaß, ein Virtuos ohne Takt." Bei dieser Gelegenheit tadelt Th. die Ausfälle gegen Methode, wie sie auf dem Brandenburger Kirchentage 1862 vorgekommen, aber nicht die Methode selbst, sondern nur ihr Zerrbild treffen, weshalb man auch gerade von Seiten solcher Pädagogen, die sich auf biblischen und kirchlichen Boden stellen wollen, in seinem Urtheile vorsichtiger sein sollte. Jene Ausfälle, die uns wörtlich nicht vor-

Digitized by Google

liegen, waren ohne Zweifel nicht so schlimm gemeint, als sie lauten, sie erwecken aber Mißverständnisse, Mißdeutungen und Mißtrauen, und dienen damit nur dazu, den großen Zwiespalt unter den deutschen Pädagogen immer mehr zu vergrößern, eine Annäherung und Verständigung immer mehr zu erschweren." Th. spricht die Vermuthung aus, daß zur Mißachtung der Methode viel Anlaß und Anreiz möchte gegeben worden sein durch das Göthe'sche Wort: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor." Dagegen erinnert er an Lessing's Wort: „Der denkende Künstler ist noch eins so viel werth!" — und an Schillers Ausspruch: „Den schlechten Mann muß man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt." Mit dieser Stimme eines norddeutschen Pädagogen wollen wir die eines süddeutschen vergleichen.

Palmer fordert (in Schmid's Encykl. Art. 1 über Methode) von der wahren Bildung, daß sie das betreffende Unterrichtsmaterial nicht blos für den nächsten, rein praktischen Zweck der Aneignung verwende, sondern es auch innerlich in ihm wirken lasse, damit an demselben der Geist selber sich bilde, stärke, sich höher und reicher entwickle, also Vereinigung materialer und formaler Bildung. „Das wird nicht erreicht, wenn Geist und Stoff einfach zusammengebracht, dieser jenem ohne weiteres eingeknetet wird, sondern es muß der Stoff erst bearbeitet, in solche Form gebracht werden, daß jene Wirkung möglich ist. Dieses alles zusammen macht für allen und jeden Unterricht eine Methode nöthig. Um diese zu finden, muß der Lehrer die beiden Faktoren vergleichen, welche zusammen wirken sollen, d. h. den Zögling und den Lehrstoff. Hiernach hängt die Festsetzung jeder Methode zuvörderst von der Fähigkeit des Schülers und von der Natur des Gegenstandes ab, die beide einander entsprechen müssen. Zu jenen zwei Faktoren gesellt sich aber ein dritter, den die pestalozzi'sche Theorie außer Acht gelassen hat. Das ist der Lehrer, der ganze Mann, der beim Unterrichten doch eine Hauptperson ist. Wie das trefflichste Musikstück doch nur, wenn ein Meister es spielt, seine Wirkung ausübt, wie er in ähnlicher Weise, wie der Componist, seine eigene Seele in die todten Notenreihen legen muß, damit etwas lebendiges daraus werde: so mag eine Methode noch so sinnreich erdacht sein, der Mann erst, der sie handhabt, muß Leben in sie bringen; wenn er nur gehorsam vollzieht, was sein Lehrbuch oder seine Methode ihn thun heißt, so wird nichts sonderliches dabei herauskommen."

Ohne einer Schablone das Wort zu reden, durch die jede individuelle Lehrweise ausgeschlossen wäre, erkennt Palmer doch gewisse Hauptformen der Unterrichtsweise an, die sich ergeben aus der Einheit und Gleichheit des Zweckes, des Stoffes und des menschlichen Geistes, die individuellen Unterrichtsweisen sind dann nur Modificationen und Combinationen jener Hauptformen. Demgemäß bezieht er die Methode einerseits auf die den Unterricht vorbereitende Anordnung des Lehrstoffes, andrerseits auf die wirkliche Lehrthätigkeit. In Bezug auf die Ueberschätzung der Methode Pestalozzi's ist noch folgende Bemerkung Palmers beachtenswerth: „P. will schließlich nur die volle Entfaltung der Naturkraft. Die Methode dient bei ihm vielmehr dem Zwecke, den Zögling als Subject, als Person zur Entwickelung zu bringen; Kenntnisse sind nicht Zwecke, sondern nur Mittel, die Methode ist daher nur berechnet auf Uebung der Kraft. Daraus müssen wir uns auch erklären, wie man auf den sonst ganz unbegreiflichen

Digitized by Google

Wahn gerathen konnte, das Heil der Welt von einer Methode, nämlich eben von der P's und nur von ihr allein zu erwarten. Wenn einmal das Mittel gefunden wäre, die Menschen anders zu machen, als sie sind, dann würde die goldne Zeit unzweifelhaft anbrechen, und eben dieses Mittel glaubte man gefunden zu haben." Die Ueberschwänglichkeit der Erwartungen P's und Fichte's ist daraus zu erklären, daß sie das Wesen der Sünde zu wenig in Rechnung brachten, wie sie auch neben dem menschlichen Faktor der Erziehung den göttlichen in seiner geschichtlichen Offenbarung und Verwirklichung zu wenig in Anschlag brachten, aber wenn sie auch in dieser Hinsicht schwankten und irrten, indem sie die ethische Seite des Christenthums einseitig geltend machten, dagegen die geschichtliche dogmatische nicht genug würdigten, so wurden sie doch für ihre Zeit Zuchtmeister auf Christum.

Fassen wir das Verhältniß der Persönlichkeit P's zu seiner Methode ins Auge, so drängt sich eine Aeußerung Blochmanns auf, der als eben so warmer Anhänger, treuer und dankbarer Schüler wie einsichtsvoller Beurtheiler P's anerkannt ist. „Die Fülle der Liebe, dieses göttlichen Lebens in ihm, war der Zug, mit dem er erzog, ihre Macht die Bildnerin, die jedes Kind auf die ihm eignende Weise faßte und bildete; er selbst mit seinem Vatersinn und seiner Muttertreue war die Methode." Damit wird das Wort Methode allerdings in einem uneigentlichen Sinn genommen, aber gezeigt, wie P's Persönlichkeit und Liebe höher steht als sein System und seine Methode, und darum auch seine Einwirkung hauptsächlich auf dem Eindruck seiner seltenen Persönlichkeit beruhte. Aber auch P's Reden waren von so großem Einfluß, weil P. durch sie erst in vielen Kreisen bekannt und gewürdigt wurde.

Da wir auch heute noch oft auf Unklarheit stoßen gerade bezüglich des Verhältnisses von Methode und Persönlichkeit, da über Unterschätzung der Methode und methodischer Schriften neuerdings wieder geklagt wird, möge noch eine beachtenswerthe Stimme aus Sachsen vernommen werden. Prof. Ziller in Leipzig wendet in seiner Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, ohne Zweifel einem der bedeutendsten pädagogischen Werke aus der jüngsten Zeit, besondere Sorgfalt auf die Kunst des Unterrichts. (§ 7.) Mit Berufung auf P., obgleich in anderer Weise als P., empfiehlt Z. namentlich Methodenbücher oder wenigstens methodische Instructionen für den Unterricht. „Methodischen Schriften für den Unterricht wird allerdings nicht allgemein die hohe Bedeutung beigelegt, die wir für sie in Anspruch nehmen. Gerade in neuerer Zeit fängt man an, das Streben rationaler Praktiker nach Ausbildung und Verbesserung von Unterrichtsmethoden zu verachten, auf die Bemühungen der Wissenschaft um die Methodik des Unterrichts mit Geringschätzung oder Gleichgültigkeit herabzublicken und die Unterrichtsmethoden selbst als ein Schaugepränge und Gaukelspiel, als leere Erfindungen der Phantasie, als Pedanterieen und Künsteleien, die mehr verderben als helfen, zu betrachten. Man thut das aus ganz verschiedenen Antrieben. Theils überschätzt man den Einfluß der Zucht so wie den der Persönlichkeit des Lehrers so sehr, und den letzteren erkennt man so wenig in seinen Gründen, daß man da, wo es an jenen Einflüssen beim Unterricht nicht fehlt, künstlicher Methoden füglich entrathen zu können glaubt. Man bildet sich sogar absurder Weise ein, wer auf pädagogische Methodik einen Werth lege, verzichte damit auf eine Wirksamkeit durch die Persönlichkeit, ja auf eine Wirksamkeit durch

Digitized by Google

eine sittlich-religiöse Persönlichkeit. Theils baut man beim Unterricht viel zu sehr auf die organische Kraft der Seele, die sich wohl auch ohne methodische Zubereitungen den Stoff assimiliren und selbst das in verkehrter Ordnung Ueberlieferte zuverlässig und ohne wesentlichen Nachtheil in die rechte Ordnung umsetzen werde."

Man bildet sich ein, die Mittel der Erziehung viel leichter erwerben und benutzen zu können, als es wirklich der Fall ist, weil man von den Schwierigkeiten des erziehenden Unterrichts eine zu geringe Vorstellung hat. Man läßt oft auch die falschen Wege, die man in der Methodik eingeschlagen, die falschen und überspannten Erwartungen, die man von einzelnen Methoden gehegt hat, (z. B. bei der Verarbeitung der Becker'schen Grammatik für die Schule), der Methodik überhaupt, man läßt die Verirrungen, denen das erfindende Genie wegen seiner naturgemäßen Einseitigkeit am meisten ausgesetzt ist, seinen falschen Enthusiasmus, seine oft thörichten Einbildungen seinen Erfindungen entgelten, und man glaubt diese um der daran geknüpften Irrthümer willen, die man abstreifen sollte, ignoriren zu dürfen, ja man vergißt, wie oft eine solche Erfindung frisches Leben in dumpfe Schulstuben brachte und einen Jahrhunderte alten Schlendrian für immer daraus verbannt hat, man vergißt, wie viel Noth in Bezug auf die Aneignung des Lehrstoffes, die Erreichung des Lehrzieles durch sie oft überwunden worden ist." Ziller erklärt sich dann aber entschieden gegen eine geistlose Abhängigkeit des Lehrers vom Methodenbuch, gegen einen schablonenmäßigen Mechanismus, er tadelt P. gerade um deßwillen, daß er die Lehrer zu mechanischen Werkzeugen der Methode machen wollte. Z. verlangt, weil kein Methodenbuch möglich, wonach ein Zögling ganz genau und buchstäblich sich unterrichten ließe, daß der allgemeine methodische Gang, den es vorschreibt, immer erst der individuellen Lage angepaßt werde. „Jeder muß sich für die Methode mit verständiger Beachtung der Umstände und nach seiner natürlichen Begabung seine eigene Technik schaffen, die in ihren nach der Altersstufe, nach dem Fortschreiten des Unterrichts zu modificiren ist, und der freien Selbstthätigkeit des Lehrers bleibt hier unter allen Umständen so viel überlassen, daß der Schwerpunkt des wirklichen Unterrichts immer im Geiste des dem Zögling sich genau anschließenden Erziehens liegt. Methodische Lehrbücher sind allerdings nur ideelle Durchschnitte, wie sie der Geolog durch einen Gebirgszug legt, um seine richtigen Verhältnisse aufzufassen und festzuhalten, ohne zu vergessen, daß die geraden Linien, die er hinzeichnet, in der Wirklichkeit von einer Menge Erhebungen, Senkungen, Biegungen unterbrochen werden. Wie lächerlich wäre es, wenn diese in der Wirklichkeit hinweggedacht würden, wie thöricht aber auch, wenn man die Durchschnitte selbst, weil sie die conkrete Verschiedenheit nicht an sich tragen, geringschätzen und nicht benutzen wollte. Gewisse Grundsätze kann keiner ungestraft übertreten. Wird aber die methodische Verarbeitung und Vermittlung des Lehrstoffes für den kindlichen Geist versäumt, so vermag selbst der an sich vortrefflichste Lehrstoff, wie das Christenthum oder der Geist des klassischen Alterthums oder die Mathematik, nicht so viel, als es außerdem möglich wäre. Die Vortrefflichkeit des Lehrstoffes für sich allein verbürgt keineswegs eine starke pädagogische Wirkung." Z. fürchtet, eine wieder überhand nehmende Abneigung gegen die Methodik des Unterrichts drohe eine Barbarei auf dem

Digitized by Google

Gebiete der Erziehung vorzubereiten, er weist hin auf die psychologische Nothwendigkeit der Methode, weil planmäßig gemäß den psychologischen Gesetzen zu verfahren sei, aber mit Hülfe einer Psychologie, welche die geistigen Erscheinungen in ihrer konkreten Gestalt auffaßt. „Die Methoden selbst sind nichts anderes als konkrete Formen für die unwandelbaren Gesetze des menschlichen Geistes, und werden durch diese Gesetze vorgezeichnet. Denn daß zwischen den beiden Punkten, dem ursprünglichen Geisteszustand des Zöglings und dem Geisteszustand, der als Resultat aus der Erziehung hervorgehen soll, nur eine einzige gerade Linie möglich ist, d. i. nur ein einziges allgemein gültiges, völlig angemessenes und zweckmäßiges Verfahren neben zahllosen krummen, d. i. weniger vollkommenen oder ganz unvollkommenen Wegen, diese Wahrheit wird blos durch die individuellen Modificationen der Mittheilung und Aufnahme verdeckt, welche nothwendig sind, Modificationen, die jedoch auch nur nach denselben unwandelbaren Geistesgesetzen construirt werden müssen. Die Methode wird gleichmäßig bestimmt durch den Geisteszustand des Zöglings und die Natur der Sache, wobei Subjektives und Objektives gleichsam in Einem Blick zusammengefaßt wird."

Die Erinnerung an Fichte's Reden und Pestalozzi's Methode und die Hinweisung auf letztere durch ersteren hat uns hineingeführt in die Erörterungen über Methode, die sich in neuerer und neuester Zeit ergeben haben zum Beweis, daß die Verdienste P's und F's um eine methodische Behandlung des Unterrichts, trotz allem dem, was wir bei ihnen vermissen und was uns noch fehlt, immer wiederholt dankbar anzuerkennen sind, daß von beiden Männern gilt, was Mieg von ersterem sagt: „Das Dasein eines großen Mannes wirkt oft eben so viel durch das, was er in andern anregt, als durch das, was er selbst thun und ausführen kann." In dem Maße aber, als uns heute mehr gegeben ist muß auch mehr von uns gefordert werden.

(Schluß folgt.)

Ergänzungsaufgaben für den Rechenunterricht, zunächst zu dem 26. Abschnitt des ersten Rechenbuches von Diesterweg und Heuser.

(Schluß.)

Was die Art der Verwendung im Unterricht anlangt, so setze ich eine kleine Probe hierher, die nebenbei dazu dienen möge, die vorhin gemachte Behauptung, daß dieselbe keinen erheblichen Zeitaufwand bedinge, zu belegen.

Voraussetzung: die Abtheilung ist in Nummer 5.

20 Minuten vor Schluß der Stunde ist A mit der Grundaufgabe fertig.

Lehrer: Schreibe auf:

q) Wie heißt die Zahl, von welcher $^5/_6$ und $^9/_{10}$ und $^{10}/_{11}$ gleich 1 ist?

Digitized by Google

x Minuten vor Schluß ist B fertig.

Lehrer: Schreibe auf:

m) Wie heißt die Zahl, von welcher $^2/_3$ und $^3/_4$ gleich 1 ist? u. s. w.

Wer seine Lösung hat, steht auf, und auf ein zu gelegener Zeit erhaltenes Zeichen spricht er, ist's A:

q) $^{99}/_{2671}$.

Lehrer: Richtig! — Mit diesem Worte ist die Sache aus, und es beginnt nach Umständen eine neue Nebenarbeit.

(Oder der Lehrer spricht: Falsch! — und mit diesem Worte setzt sich der Schüler zur Correctur nieder.)

Nachtrag: Um die in Vorschlag gebrachte Arbeit denjenigen jüngern Amtsbrüdern, denen die umsichtige Behandlung einzelner schwierigerer Aufgaben noch nicht recht geläufig ist, nach einer zweiten Seite nützlich zu machen, dürfte es nicht übel sein, eine leicht zugängliche Lösung solcher Exempel als Anhang beizugeben. Auch in Ansehung dieser Zusätze bin ich so frei, ein Beispiel mit aufzunehmen.

Vorausgesetzt, eine Ergänzungsaufgabe zu Nr. 16 laute: Wie viel erhält er für jede Kiste, wenn 10 Kisten angenommen werden?

Lösung. Es sollen 750 Pfd. in 10 ungleiche Theile von bestimmter Größe gebracht werden. Eine solche Theilung erfordert, daß diejenige Anzahl Pfunde, wodurch die bestimmte Ungleichheit bewirkt wird, ausscheide; $^1/_{10}$ des Restes ergibt ein Gleiches für alle Theile.

Was in der wenigst wiegenden Kiste an Pfunden ist, das enthält jede folgende ebenfalls;

bei der 2. Kiste kommen hinzu 5 ℔
" " 3. " " " 10 "
" " 4. " " " 15 "
" " 5. " " " 20 "
" " 6. " " " 25 "
" " 7. " " " 30 "
" " 8. " " " 35 "
" " 9. " " " 40 "
" " 10. " " " 45 "; in Summa kommen hinzu 225 ℔. Diese Summe als das die bestimmte Ungleichheit Bewirkende von der Totalsumme abgezogen, ergibt 525 ℔ als das auf jede der 10 Kisten gleichmäßig zu Vertheilende.

$^{525}/_{10}$ ℔ $= 52^1/_2$ ℔.

Aus dem Bisherigen folgt, daß die wenigst wiegende, die 1. Kiste $52^1/_2$ ℔ enthält,

" 2. " $57^1/_2$ " "
" 3. " $62^1/_2$ " "
" 4. " $67^1/_2$ " "
" 5. " $72^1/_2$ " "
" 6. " $77^1/_2$ " "
" 7. " $82^1/_2$ " "
" 8. " $87^1/_2$ " "
" 9. " $92^1/_2$ " "
"10. " $97^1/_2$ " "

Die 1. Kiste kostet demnach $\frac{52^1/_2 \times 22^{11}/_{12}}{100}$ ℔ $= \frac{105 \times 275}{2 \times 12 \times 100} = \frac{7 \times 55}{2 \times 4 \times 4} = \frac{385}{32} =$ $12^1/_{32}$ ℔ u. s. w.

Digitized by Google

Ergänzungsaufgaben.

1. Grundaufgabe: Diesterweg - Heuser I, 26, Nummer 1: Ein Fuhrmann hat geladen für A 19 Ctr $82\frac{1}{2}$ M, für B 21 Ctr $13\frac{3}{4}$ M, für C 15 Ctr $27\frac{1}{2}$ M. Er bekommt an Fracht für jeden Ctr $2\frac{5}{6}$ M. a) Wie viel erhält er von jedem? b) Wie viel im Ganzen?

Vorbemerkung: 1 Ctr = 100 M.

Ergänzungsaufgaben:	Resultate: Für die Frage unter a).			Für d. Frage unt. b)
a) Fracht f. d. Ctr $\frac{1}{6}$ M	a) $3\frac{7}{24}$ M;	$3\frac{25}{48}$;	$2\frac{13}{24}$	a) $9\frac{17}{48}$ M
b) " " " $\frac{1}{5}$ "	b) $3\frac{19}{20}$;	$4\frac{9}{40}$;	$3\frac{1}{20}$	b) $11\frac{9}{40}$ "
c) " " " $\frac{2}{5}$ "	c) $7\frac{9}{10}$;	$8\frac{9}{20}$;	$6\frac{1}{10}$	c) $22\frac{9}{20}$ "
d) " " " $\frac{4}{5}$ "	d) $15\frac{4}{5}$;	$16\frac{9}{10}$;	$12\frac{1}{5}$	d) $44\frac{9}{10}$ "
e) " " " $\frac{1}{8}$ "	e) $2\frac{15}{32}$;	$2\frac{41}{64}$;	$1\frac{29}{32}$	e) $7\frac{1}{04}$ "
f) " " " $\frac{3}{8}$ "	f) $7\frac{13}{32}$;	$7\frac{50}{64}$;	$5\frac{23}{32}$	f) $21\frac{3}{64}$ "
g) " " " $\frac{5}{8}$ "	g) $12\frac{11}{32}$;	$13\frac{13}{64}$;	$9\frac{17}{32}$	g) $35\frac{5}{64}$ "
h) " " " $\frac{7}{8}$ "	h) $17\frac{9}{22}$;	$18\frac{31}{64}$;	$13\frac{11}{32}$	h) $49\frac{7}{64}$ "
i) " " " $\frac{1}{2}$ "	i) $9\frac{7}{8}$;	$10\frac{9}{16}$;	$7\frac{5}{8}$	i) $28\frac{1}{16}$ "
k) " " " $\frac{1}{10}$ "	k) $1\frac{39}{40}$;	$2\frac{9}{80}$;	$1\frac{21}{40}$	k) $5\frac{49}{80}$ "
l) " " " $\frac{3}{10}$ "	l) $5\frac{37}{40}$;	$6\frac{27}{80}$;	$4\frac{23}{40}$	l) $16\frac{67}{80}$ "
m) " " " $\frac{7}{10}$ "	m) $13\frac{33}{40}$;	$14\frac{63}{80}$;	$10\frac{27}{40}$	m) $39\frac{23}{60}$ "
n) " " " $\frac{9}{10}$ "	n) $17\frac{31}{40}$;	$19\frac{1}{80}$;	$13\frac{29}{40}$	n) $50\frac{41}{80}$ "
o) " " " $\frac{1}{12}$ "	o) $1\frac{31}{48}$;	$1\frac{73}{96}$;	$1\frac{13}{48}$	o) $4\frac{65}{96}$ "
p) " " " $\frac{5}{12}$ "	p) $8\frac{11}{48}$;	$8\frac{77}{96}$;	$6\frac{17}{48}$	p) $23\frac{37}{96}$ "
q) " " " $\frac{7}{12}$ "	q) $11\frac{25}{48}$;	$12\frac{31}{96}$;	$8\frac{13}{48}$	q) $32\frac{71}{96}$ "
r) " " " $\frac{11}{12}$ "	r) $18\frac{5}{48}$;	$19\frac{35}{96}$;	$13\frac{17}{38}$	r) $51\frac{13}{96}$ "
s) " " " $1\frac{1}{2}$ "	s) $29\frac{5}{8}$;	$31\frac{11}{46}$;	$22\frac{7}{8}$	s) $84\frac{3}{16}$ Sgr
t) " " " $1\frac{2}{3}$ "	t) $32\frac{11}{12}$;	$35\frac{5}{24}$;	$25\frac{5}{12}$	t) $93\frac{13}{24}$ "
u) " " " $3\frac{3}{4}$ "	u) $2\frac{15}{32}$;	$2\frac{41}{64}$;	$1\frac{29}{32}$	u) $7\frac{1}{64}$ M
v) " " " $3\frac{2}{3}$ "	v) $2\frac{149}{360}$;	$2\frac{419}{720}$;	$1\frac{311}{360}$	v) $6\frac{619}{720}$ "
w) " " " $2\frac{5}{12}$ "	w) $1\frac{851}{1440}$;	$1\frac{2021}{2880}$;	$1\frac{329}{1440}$	w) $4\frac{1501}{2880}$ "
x) " " " 4 "	x) $2\frac{19}{30}$;	$2\frac{49}{60}$;	$2\frac{1}{30}$	x) $7\frac{29}{60}$ "
y) " " " 17 "	y) $11\frac{23}{120}$;	$11\frac{233}{240}$;	$8\frac{77}{120}$	y) $31\frac{193}{240}$ "
z) " " " 7 "	z) $4\frac{73}{120}$;	$4\frac{223}{240}$;	$3\frac{67}{120}$	z) $13\frac{23}{240}$ "
aa) Was macht's, wenn nur die Centner, und die überschießenden Pfunde nicht, berechnet werden?	aa) $53\frac{5}{6}$ M;	$59\frac{1}{2}$;	$42\frac{1}{2}$	aa) $155\frac{5}{6}$ "
bb) Was macht's, wenn statt der überschießenden Pfd. bei jedem Posten $\frac{1}{2}$ Ctr. berechnet werden?	bb) $55\frac{1}{4}$;	$60\frac{11}{12}$;	$43\frac{11}{12}$	bb) $160\frac{1}{12}$ "
cc) Wie viel mal ist die Fracht des A in der Fracht d. B enthalten?	cc) $1\frac{11}{158}$ mal.			
dd) Wie viel mal muß C die Fracht des A bezahlen?	dd) $\frac{61}{79}$ mal.			
ee) Wie viel mal muß C die Fracht des B bezahlen?	ee) $\frac{122}{169}$ mal.			
ff) Wie viel beträgt der Unterschied der Fracht, wenn die Centnertheile u. der Thalerbruch statt	ff) 0,00658;	0,00435;	0,00508	ff) 0,01601 "

Digitized by Google

Ergänzungsaufgaben:	Resultate: Für die Frage unter a).
in gewöhnlich. Brüchen in Dezimalen, u. zwar der Thalerbruch dreistellig, angesetzt werden?	
gg) Wie viel beträgt das Gewicht der Ladung?	gg) $56^1/_8$ Ctr

2. Grundaufgabe: A. a. O., Nr. 2: Ein Tabackshändler erhielt 4 Sorten Taback von vorzüglicher Güte. Davon schickte er seinem Bekannten A zur Probe 4 Düten. Die erste Düte enthielt 16 Lth. und kostete $17^1/_3$ Sgr., die zweite 18 Lth. für $25^5/_6$ Sgr., die dritte 20 Lth. für 1 Rt. $2^1/_2$ Sgr., und die vierte 12 Lth. für 1 Rt. 25 Sgr. A findet alle Sorten vorzüglich gut und bestellt von der ersten Sorte 3 Pfd., von der zweiten 4 Pfd., von der dritten 5 Pfd., und von der vierten Sorte 8 Pfd. Wie viel muß A im Ganzen bezahlen?

Vorbemerkung: 1 Pfd = 30 Lth.

Ergänzungsaufgaben:	Resultate:
a) Was kostet 1 Lth. der ersten Sorte?	a) $1^7/_{45}$ Sgr.
b) " " " " zweiten "	b) $1^{43}/_{81}$ "
c) " " " " dritten "	c) $1^{11}/_{15}$ "
d) " " " " vierten "	d) $4^8/_9$ "
e) " " die erste Sorte?	e) 4 Rt. $1^1/_3$ Sgr.
f) " " " zweite "	f) 6 " $29^{29}/_{54}$ "
g) " " " dritte "	g) 9 " $27^1/_2$ "
h) " " " vierte "	h) 40 " $28^1/_3$ "
i) " " 1 Lth. der vier Sorten im Durchschnitt?	i) $2^{53}/_{162}$ Sgr.
k) Was kosten alle vier Sorten zusammen, wenn sie nach dem Durchschnittspreise eines Lothes berechnet werden?	k) 51 Rt. 10 Sgr. $3^{17}/_{36}$ Pfd.
l) Was muß A bezahlen, wenn die Probe der 1. Sorte mit 5 Sgr. berechnet wird? (Nr. 6: Alles Uebrige des Exempels, also die Preise der 2., 3. u. 4. Sorte, bleibt unverändert, d. h. gerade so, wie es im Buche steht.)	l) 56 Rt. $^{10}/_{27}$ Sgr.
m) Was muß A bezahlen, wenn die Probe der 2. Sorte mit 6 Sgr. berechnet wird? (Nr. 6: Alles Uebrige, also die Preise der 1., 3. u. 4. Sorte, bleibt, wie im Buche.)	m) 56 " $15^5/_6$ "
n) Was muß A bezahlen, wenn die Probe der 3. Sorte mit 7 Sgr. berechnet wird? (Nr. 6!)	n) 54 " $2^{11}/_{54}$ "
o) Was muß A bezahlen, wenn die Probe der 4. Sorte mit 8 Sgr. berechnet wird? (Nr. 6!)	o) 26 " $27^1/_{27}$ "
p) Wie viel muß A bezahlen, wenn er von jeder Sorte außer den Proben 3 Pfd. nimmt?	p) 31 " $^{23}/_{162}$ "
q) Wie viel muß A bezahlen, wenn er von jeder Sorte mit Einschluß der Probe 3 Pfd. nimmt?	q) 27 " $27^7/_9$ "
r) Wie viel mal ist das Geld für die 1. Sorte enthalten in dem Gelde für die 2. Sorte?	r) $1^{4763/6552}$ mal
s) Wie viel mal ist das Geld für die 1. Sorte enthalten in dem Gelde für die 3. Sorte?	s) $2^{329}/_{728}$ "
t) Wie viel mal ist das Geld für die 1. Sorte enthalten in dem Gelde für die 4. Sorte?	t) $10^{45}/_{364}$ "
u) Wie viel mal ist das Geld für die 2. Sorte enthalten in dem Gelde für die 1. Sorte?	u) $^{6552}/_{11315}$ "
v) Wie viel mal ist das Geld für die 2. Sorte enthalten in dem Gelde für die 3. Sorte?	v) $1^{950}/_{2263}$ "

Digitized by Google

Ergänzungsaufgaben:

w) Wie viel mal ist das Geld für die 2. Sorte enthalten in dem Gelde für die 4. Sorte? — w) $5^{1951}/_{2263}$ mal

x) Wie viel mal ist das Geld für die 3. Sorte enthalten in dem Gelde für die 1. Sorte? — x) $^{728}/_{1785}$ „

y) Wie viel mal ist das Geld für die 3. Sorte enthalten in dem Gelde für die 2. Sorte? — y) $^{2263}/_{3213}$ „

z) Wie viel mal ist das Geld für die 3. Sorte enthalten in dem Gelde für die 4. Sorte? — z) $4^{44}/_{357}$ „

aa) Wie viel mal ist das Geld für die 4. Sorte enthalten in dem Gelde für die 1. Sorte? — aa) $^{364}/_{3685}$ „

bb) Wie viel mal ist das Geld für die 4. Sorte enthalten in dem Gelde für die 2. Sorte? — bb) $^{2263}/_{13266}$ „

cc) Wie viel mal ist das Geld für die 4. Sorte enthalten in dem Gelde für die 3. Sorte? — cc) $^{357}/_{1474}$ „

3. Grundaufgabe: Nr. 3: Jemand will sein Zimmer tapeziren lassen. Der Tapezirer fordert dazu 180 Ellen Tapeten zu $^3/_4$ Ellen breit. Er kann von der bestimmten Sorte nur Tapeten zu 1 Elle breit haben. Wie viel Ellen werden von dieser Sorte dazu erfordert?

Ergänzungsaufgaben:	Resultate:
a) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $^1/_2$ Elle breit ist?	a) 270 Ellen.
b) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $^3/_8$ Ell. breit ist?	b) 360 „
c) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $^5/_6$ Ell. breit ist?	c) 216 „
d) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $^7/_8$ Ell. breit ist?	d) $154^2/_7$ „
e) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $^5/_6$ Ell. breit ist?	e) 162 „
f) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $^2/_3$ Ell. breit ist?	f) $202^1/_2$ „
g) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $1^1/_8$ Ell. breit ist?	g) 120 „
h) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $^5/_4$ Ell. breit ist?	h) 108 „
i) Wie viel Ellen sind erforderlich, wenn die ausgewählte Sorte Tapeten $1^3/_8$ Ell. breit ist?	i) 98 „
k) Was kosten die Tapeten, wenn die Quadratelle mit 5 Sgr berechnet wird?	k) 22 Mk. 15 Sgr
l) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit 6 Sgr berechnet wird?	l) 27 „ — „
m) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit 7 Sgr berechnet wird?	m) 31 „ 15 „
n) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $2^1/_2$ Sgr berechnet wird?	n) 11 „ $7^1/_2$ „
o) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $3^3/_4$ Sgr berechnet wird?	o) 16 „ $26^1/_4$ „
p) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $2^1/_4$ Sgr berechnet wird?	p) 10 „ $3^3/_4$ „
q) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $2^5/_6$ Sgr berechnet wird?	q) 12 „ $22^1/_2$ „
r) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $^1/_8$ Mk. berechnet wird?	r) $16^7/_8$ Mk.

Digitized by Google

Ergänzungsaufgaben:

s) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $^1/_9$ Thlr. berechnet wird?
t) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $^3/_{10}$ Thlr. berechnet wird?
u) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $^1/_{10}$ Thlr. berechnet wird?
v) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $^1/_7$ Thlr. berechnet wird?
w) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit $^2/_7$ Thlr. berechnet wird?
x) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit 11 Sgr. berechnet wird?
y) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit 8 Sgr. berechnet wird?
z) Was kosten die Tapeten, wenn die Qdrtell. mit 6 Sgr. berechnet wird?
aa) Was kostet die Tapezirung des Zimmers, wenn die Quadratelle mit 1 Sgr. und der Arbeitslohn mit $2^1/_2$ Thlr. berechnet wird?

Resultate:

s) 15 Thlr.
t) $40^1/_2$ "
u) $13^1/_2$ "
v) $19^2/_7$ "
w) $38^4/_7$ "
x) 4 Thlr. 3 Sgr. 9 Pfg.
y) 3 " — " — "
z) 2 " 7 " 6 "
aa) 7 Thlr.

4. Grundaufgabe: Eine Haushaltung braucht wöchentlich im Durchschnitt für Fleisch 2 Thlr. $7^1/_2$ Sgr., für Gemüse 1 Thlr. $27^1/_2$ Sgr., für Butter $1^1/_3$ Thlr., für Kaffee und Zucker $^3/_4$ Thlr., für Bier $26^2/_3$ Sgr., für Brod $^4/_5$ Thlr. a) Wie viel macht's zusammen für eine Woche? b) Wie viel macht's jährlich?

Ergänzungsaufgabe:

a) Wie viel macht's täglich?
b) Wie viel macht's, nach Berechnung auf einen Tag, in einem gewöhnlichen Jahre?
c) Wie viel macht's, nach Berechg. auf 1 Tag, in 1 Schaltjahr?
d) " " " " " " 31 Tagen?
e) " " " " " " 30 "
f) " " " " " " 28 "
g) " " " " " " 29 "
h) " " " " " " 100 "
i) " " " " " " 182 "
k) " " " " " " 173 "
l) Wie viel macht's, nach Berechnung auf einen Tag, in einem gewöhnlichen Jahre für die Zeit vom 1. Jan. bis zum 28. November?
m) Wie viel macht's, nach Berechnung auf einen Tag, in einem Schaltjahr?

Von hier an Berechnung auf ein Jahr zu 52 Wochen.

n) Wie viel macht's (jährlich), wenn für Fleisch 1 Thlr. 4 Sgr. (u. das Uebrige unverändert) berechnet wird?
o) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Gemüse 1 Thlr. 17 Sgr. (u. d. U. unv.) berechnet wird?
p) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Kaffee und Zucker $^1/_2$ Thlr. (u. d. U. unv.) berechnet wird?
q) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Bier 15 Sgr. (u. d. U. unv.) berechnet wird?
r) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Brod $^2/_3$ Thlr. (u. d. U. unv.) berechnet wird?
s) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Fleisch $1^2/_{15}$ Thlr., für Gemüse $1^1/_2$ Thlr. (u. d. U. unv.) berechnet werden?

Resultate:

a) 1 Thlr. $4^1/_{42}$ Sgr.
b) 413 " $28^{29}/_{42}$ "
c) 415 " $2^5/_7$ "
d) 35 " $4^{31}/_{42}$ "
e) 34 " $^5/_7$ "
f) 31 " $22^2/_3$ "
g) 32 " $26^{29}/_{42}$ "
h) 113 " $12^8/_{21}$ "
i) 206 " $12^1/_3$ "
k) 207 " $16^5/_{14}$ "
l) 158 " $23^1/_3$ "
m) 159 " $27^5/_{14}$ "
n) 354 " $22^2/_3$ "
o) 394 " $18^2/_3$ "
p) 403 " $4^2/_3$ "
q) 392 " 18
r) 405 " $26^2/_3$ "
s) 333 " $2^3/_3$ "

Digitized by Google

Ergänzungsaufgaben:

t) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Kaffee und Zucker $12\frac{1}{2}$ Sgr (u. d. U. unv.) berechnet wird?
u) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Bier 10 Sgr (u. d. U. unv.) berechnet wird?
v) Wie viel macht's (jährl.), wenn für Brod 24 Sgr (u. d. U. unv.) berechnet wird?
w) Wie viel macht's (jhrl.), wenn für Fleisch 1 Rt 4 Sgr
" " " " " " Gemüse 1 " 17 "
" " " " " " Kaffee u. Zucker 15 "
" " " " " " Bier 15 "
" " " " " " Brod 20 "
berechnet wird?

Resultate:

t) 337 Rt $12\frac{2}{3}$ Sgr
u) 325 " 26 "
v) 354 " 22 "
w) 227 " 2 "

5. Grundaufgabe: Wie heißt die Zahl, an welcher $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ und $\frac{1}{6} = 1$ ist?

Ergänzungsaufgaben:

a) Wie heißt die Zahl, von welcher $\frac{1}{2}$ u. $\frac{1}{3}$ gleich 1 ist?
b) " " " " " " $\frac{1}{2}$ " $\frac{1}{4}$ " " " ?
c) " " " " " " $\frac{1}{2}$ " $\frac{1}{6}$ " " " ?
d) " " " " " " $\frac{1}{3}$ " $\frac{1}{4}$ " " " ?
e) " " " " " " $\frac{1}{3}$ " $\frac{1}{6}$ " " " ?
f) " " " " " " $\frac{1}{4}$ " $\frac{1}{6}$ " " " ?
g) Wie heißt die Zahl, von welcher $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ u. $\frac{1}{4}$ gleich 1 ist?
h) " " " $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ " $\frac{1}{6}$ " " ?
i) " " " $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ " $\frac{1}{6}$ " " ?
k) " " " $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ " $\frac{1}{6}$ " " ?
l) " " " $\frac{1}{10}$, $\frac{2}{9}$ " gleich 1 ist?
m) " " " $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$ " " " ?
n) " " " $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{5}$ " " " ?
o) " " " $\frac{4}{5}$, $\frac{5}{6}$ " " " ?
p) " " " $\frac{5}{6}$, $\frac{6}{7}$ " $\frac{7}{8}$ gleich 1 ist?
q) " " " $\frac{8}{9}$, $\frac{9}{10}$ " $\frac{10}{11}$ " " ?
r) " " " $\frac{11}{12}$, $\frac{12}{13}$ " $\frac{14}{15}$ " " ?
s) Wie heißt d. Zahl, v. der das 2fache u. d. 3fache gl. 1 ist?
t) " " " " 10 " " 100 " " ?
u) " " " " $2\frac{1}{2}$ " " 8 " " ?
v) " " " " $2\frac{1}{3}$ " " $3\frac{3}{4}$ " " ?
w) " " " $\frac{1}{3}$ weniger $\frac{1}{3}$ gleich 1 ist?
x) " " " $\frac{1}{4}$ " $\frac{1}{6}$ " " ?
y) " " " $\frac{5}{6}$ " $\frac{2}{4}$ " " ?
z) " " " die Hälfte multiplicirt mit einem Drittel derselben gleich 1 ist?
aa) Wie heißt die Zahl, von welcher die Hälfte multiplicirt mit zwei Dritteln derselben gleich 1 ist?
bb) Wie heißt die Zahl, von welcher die Hälfte multiplicirt mit drei Vierteln derselben gleich 1 ist?
cc) Wie heißt die Zahl, von welcher die Hälfte multiplicirt mit einem Drittel derselben gleich 100 ist?
dd) Wie heißt die Zahl, von welcher ein Viertel multiplicirt mit einem Drittel gleich 100 ist?
ee) Wie heißt die Zahl, von welcher fünf Neuntel multiplicirt mit fünf Achteln gleich 100 ist?

Resultate:

a) $1\frac{1}{5}$
b) $1\frac{1}{3}$
c) $1\frac{1}{2}$
d) $1\frac{5}{7}$
e) 2
f) $2\frac{2}{5}$
g) $\frac{12}{13}$
h) 1
i) $1\frac{1}{3}$
k) $1\frac{1}{11}$
l) $3\frac{3}{29}$
m) $\frac{12}{17}$
n) $\frac{20}{31}$
o) $\frac{30}{49}$
p) $\frac{168}{431}$
q) $\frac{990}{2071}$
r) $\frac{5460}{20211}$
s) $\frac{1}{5}$
t) $\frac{1}{110}$
u) $\frac{2}{21}$
v) $\frac{4}{25}$
w) 6
x) 12
y) 12
z) $\sqrt{6} = 2,449$
aa) $\sqrt{3} = 1,73$
bb) $\sqrt{\frac{8}{3}} = 1,63$
cc) $\sqrt{600} = 24,4$
dd) $\sqrt{1200} = 34,6$
ee) $\sqrt{288} = 17$ sehr nahe.

6. Grundaufgabe: Die Mannschaft eines Schiffes belief sich an 45 Personen, für welche Lebensmittel auf 16 Wochen eingekauft wurden. 14 Tage nach dem Auslaufen des Schiffes starben 3 Personen. Auf wie lange Zeit sind nun die übrigen versorgt?

Digitized by Google

Ergänzungsaufgaben:

Auf wie lange Zeit sind die Personen des Schiffes verſorgt, wenn derſelben ſind:

a) 46?
b) 47?
c) 48?
d) 49?
e) 50?
f) 100?
g) 75?
h) 25?
i) 10?

Auf wie lange Zeit sind die Personen des Schiffes verſorgt, wenn die Lebensmittel eingekauft wurden auf:

k) 4 Wochen?
l) 5 „ ?
m) 6 „ ?
n) 10 „ ?
o) 15 „ ?
p) 20 „ ?
q) 24 „ ?
r) 12 „ ?
s) 3 „ ?
t) 11 „ ?
u) 14 „ ?

Auf wie lange Zeit sind die Personen des Schiffes verſorgt, wenn 14 Tage nach dem Auslaufen ſterben:

v) 2 Personen?
w) 4 „ ?
x) 5 „ ?
y) 1 „ ?
z) 6 „ ?

Auf wie lange Zeit sind die Personen des Schiffes verſorgt, wenn 3 Personen ſterben:

aa) 1 Woche nach der Abfahrt?
bb) 3 „ „ „ „ ?
cc) 4 „ „ „ „ ?
dd) 5 „ „ „ „ ?
ee) 6 „ „ „ „ ?

Reſultate:

a) $16\frac{42}{43}$ Wochen
b) $16\frac{21}{22}$ „
c) $16\frac{14}{15}$ „
d) $16\frac{21}{23}$ „
e) $16\frac{42}{47}$ „
f) $16\frac{42}{97}$ „
g) $16\frac{7}{13}$ „
h) $17\frac{10}{11}$ „
i) 22 „

k) $4\frac{1}{7}$ „
l) $5\frac{3}{14}$ „
m) $6\frac{2}{7}$ „
n) $10\frac{4}{7}$ „
o) $15\frac{13}{14}$ „
p) $21\frac{2}{7}$ „
q) $25\frac{11}{21}$ „
r) $12\frac{5}{7}$ „
s) $3\frac{3}{14}$ „
t) $11\frac{9}{14}$ „
a) $14\frac{6}{7}$ „

v) $16\frac{28}{43}$ „
w) $17\frac{15}{41}$ „
x) $17\frac{3}{4}$ „
y) $16\frac{9}{22}$ „
z) $18\frac{2}{13}$ „

aa) $18\frac{1}{14}$ „
bb) $16\frac{13}{14}$ „
cc) $16\frac{6}{7}$ „
dd) $16\frac{11}{14}$ „
ee) $16\frac{5}{7}$ „

7. Grundaufgabe: Eine Frau erhielt 2 Tonnen Butter; ſie wogen Brutto $428\frac{1}{2}$ ℔, Tara für die Tonnen $48\frac{1}{2}$ ℔; bezahlt für das Nettogewicht 63 ℳ 10 Sgr. Sie überläßt ihrer Freundin eine Tonne, welche $17\frac{1}{2}$ ℔ weniger wog als, die andern. Wie viel koſtet jede Tonne?

Ergänzungsaufgaben.

Wie viel koſtet jede Tonne, wenn das Bruttogewicht der beiden Tonnen iſt

a) 450 ℔ ?
b) 400 „ ?
c) 350 „ ?
d) 375 „ ?
e) 425 „ ?
f) 430 „ ?
g) 420 „ ?
h) 428 „ ?

Reſultate.

a) 33 ℳ $1^{327}/_{803}$ Sgr; 30 ℳ $8^{476}/_{803}$ Sgr
b) 33 „ $7^{209}/_{703}$ „ 30 „ $2^{1582}/_{2109}$ „
c) 33 „ $15^{85}/_{603}$ „ 29 „ $24^{518}/_{603}$ „
d) 33 „ $10^{600}/_{653}$ „ 29 „ $29^{53}/_{653}$ „
e) 33 „ $4^{118}/_{753}$ „ 30 „ $5^{635}/_{753}$ „
f) 33 „ $3^{441}/_{763}$ „ 30 „ $6^{322}/_{763}$ „
h) 53 „ $4^{558}/_{743}$ „ 30 „ $5^{186}/_{743}$ „
g) 33 „ $3^{613}/_{749}$ „ 30 „ $6^{146}/_{659}$ „

Digitized by Google

Wie viel kostet jede Tonne, wenn das Taragewicht ist

i)	48	℔	?	
k)	50	„	?	
l)	45	„	?	
m)	40	„	?	
n)	60	„	?	
o)	55	„	?	
p)	65	„	?	
q)	$49\frac{1}{2}$	„	?	

Wie viel kostet jede Tonne, wenn für das Nettogewicht bezahlt wird

r)	70	℔	?	
s)	71	„	?	
t)	72	„	?	
u)	73	„	?	
v)	74	„	?	
w)	75	„	?	
x)	76	„	?	
y)	77	„	?	
z)	78	„	?	

Wie viel kostet jede Tonne, wenn die Tonne der Freundin an Butter weniger wog

aa)	20	℔	?	
bb)	30	„	?	
cc)	24	„	?	
dd)	25	„	?	
ee)	40	„	?	
ff)	50	„	?	

i)	32	℔	$24\frac{576}{961}$	Sgr;	30	℔	$15\frac{385}{961}$ Sgr
k)	33	„	$3\frac{599}{757}$	„	30	„	$6\frac{158}{757}$ „
l)	33	„	$3\frac{269}{767}$	„	30	„	$6\frac{498}{767}$ „
m)	33	„	$2\frac{88}{111}$	„	30	„	$7\frac{23}{111}$ „
n)	33	„	$5\frac{85}{737}$	„	30	„	$4\frac{652}{737}$ „
o)	33	„	$4\frac{382}{747}$	„	30	„	$5\frac{365}{747}$ „
p)	33	„	$5\frac{535}{727}$	„	30	„	$4\frac{192}{727}$ „
q)	33	„	$3\frac{328}{379}$	„	30	„	$6\frac{51}{379}$ „

r)	36	℔	$18\frac{27}{76}$	Sgr;	33	℔	$11\frac{49}{76}$ Sgr
s)	37	„	$4\frac{7}{152}$	„	33	„	$25\frac{145}{152}$ „
t)	37	„	$19\frac{14}{19}$	„	34	„	$10\frac{5}{19}$ „
u)	38	„	$5\frac{65}{152}$	„	34	„	$24\frac{87}{152}$ „
v)	38	„	$21\frac{9}{76}$	„	35	„	$8\frac{67}{76}$ „
w)	39	„	$6\frac{123}{152}$	„	35	„	$23\frac{29}{152}$ „
x)	39	„	$22\frac{1}{2}$	„	36	„	$7\frac{1}{2}$ „
y)	40	„	$8\frac{29}{152}$	„	36	„	$21\frac{123}{152}$ „
z)	40	„	$23\frac{67}{76}$	„	37	„	$6\frac{9}{76}$ „

aa)	33	℔	10	Sgr;	30	℔	
bb)	34	„	5	„	29	„	5 Sgr
cc)	33	„	20	„	29	„	20 „
dd)	33	„	$22\frac{1}{2}$	„	29	„	$17\frac{1}{2}$ „
ee)	35	„	—	„	28	„	10 „
ff)	35	„	25	„	27	„	15 „

8.] Grundaufgabe: Jemand kauft 450 ℔ Kaffee und erhält für 2 ℔ 20 Sgr $7\frac{1}{2}$ ℔; im Verkaufe gibt er 5 ℔ für 2 ℔ $7\frac{1}{2}$ Sgr a) Wie viel hat er an jedem ℔ gewonnen? b) Wie viel beträgt der ganze Gewinn? c) Wie viel hat er an 100 gewonnen?

Ergänzungsaufgabe.

Wie viel hat er an jedem ℔ gewonnen, wenn er $7\frac{1}{2}$ ℔ erhält für

a)	2	℔	?
b)	$2\frac{1}{12}$	„	?
c)	$2\frac{1}{6}$	„	?
d)	$2\frac{1}{4}$	„	?
e)	$2\frac{1}{3}$	„	?
f)	$2\frac{2}{5}$	„	?
g)	$2\frac{3}{8}$	„	?
h)	$2\frac{1}{2}$	„	?
i)	$2\frac{7}{12}$	„	?
k)	$2\frac{4}{6}$	„	?
l)	3	„	?

Wie viel hat er an jedem ℔ gewonnen, wenn er für 5 ℔ erhält

m)	2	℔	?
n)	$2\frac{1}{2}$	„	?

Resultate.

a)	$5\frac{1}{2}$	Sgr
b)	$5\frac{1}{6}$	„
c)	$4\frac{5}{6}$	„
d)	$4\frac{1}{2}$	„
e)	$4\frac{1}{6}$	„
f)	$3\frac{9}{10}$	„
g)	4	„
h)	$3\frac{1}{2}$	„
i)	$3\frac{1}{6}$	„
k)	$2\frac{1}{6}$	„
l)	$1\frac{1}{2}$	„
m)	$1\frac{1}{3}$	Sgr
n)	$4\frac{1}{3}$	„

Digitized by Google

o) $2\frac{1}{3}$ Sgr ?		o) $3\frac{1}{3}$ Sgr
p) $2\frac{1}{4}$ „ ?		p) $2\frac{5}{6}$ „
q) $2\frac{1}{5}$ „ ?		q) $2\frac{8}{15}$ „
r) $2\frac{1}{6}$ „ ?		r) $2\frac{6}{3}$ „
s) $2\frac{1}{7}$ „ ?		s) $2\frac{4}{21}$ „
t) $2\frac{1}{8}$ „ ?		t) $2\frac{1}{12}$ „
u) $2\frac{1}{9}$ „ ?		u) 2 „
v) $2\frac{1}{10}$ „ ?		v) $1\frac{14}{15}$ „
w) $2\frac{1}{11}$ „ ?		w) $1\frac{19}{22}$ „

Wie viel hat er an jeden ℳ gewonnen, wenn er

x) für 2 ℳ 20 Sgr 8 ₰ erhält ?		x) $3\frac{1}{2}$ ℳ
y) „ „ „ $8\frac{1}{2}$ „ „ ?		y) $4\frac{1}{34}$ „
z) „ „ „ 9 „ „ ?		z) $4\frac{11}{16}$ „

Wie viel hat er an jedem ℳ gewonnen, wenn er

aa) für $5\frac{1}{2}$ ℳ 2 ℳ $7\frac{1}{2}$ Sgr erhält ?		aa) $1\frac{10}{11}$
bb) „ $5\frac{1}{4}$ „ „ „ „ „ ?		bb) $2\frac{4}{21}$
cc) „ $5\frac{1}{3}$ „ „ „ „ „ ?		cc) $1\frac{5}{6}$
dd) „ $4\frac{7}{8}$ „ „ „ „ „ ?		dd) $3\frac{7}{39}$

Wie viel hat er im Ganzen gewonnen, wenn er

ee) für 2 ℳ $7\frac{1}{2}$ ℳ erhält ?		ee) $82\frac{1}{2}$ ℳ
ff) „ 2 „ 8 „ „ ?		ff) 90 „
gg) „ $2\frac{1}{4}$ „ $8\frac{1}{2}$ „ „ ?		gg) $83\frac{13}{34}$ „

Wie viel Procent hat er gewonnen, wenn er

hh) für 2 ℳ $7\frac{1}{2}$ ℳ einkft. u. i. Verk. fr. 5 ℳ 2 ℳ erht.?		hh) 50 Procent
ii) „ „ „ „ „ „ „ „ $2\frac{1}{3}$ „ „ ?		ii) 75 „
kk) „ „ „ „ „ „ „ „ $2\frac{1}{2}$ „ „ ?		kk) $87\frac{1}{2}$ „
ll) „ „ „ „ „ „ „ „ $2\frac{1}{4}$ „ „ ?		ll) 35 „

9. Grundaufgabe: In einer Stadt brauchte man zu der Straßenbeleuchtung im Monat Sept. 2 Ctr 50 ℳ Oel,

im Monat	October	3	Ctr	$82\frac{1}{2}$	ℳ Oel,
„ „	Novemb.	4	„	10	„ „
„ „	Dezmbr.	4	„	$91\frac{2}{3}$	„ „
„ „	Januar.	4	„	$45\frac{5}{6}$	„ „
„ „	Febr.	3	„	$36\frac{2}{3}$	„ „
„ „	März	3	„	—	„ „
„ „	April	2	„	$63\frac{3}{4}$	„ „

A, B und C übernehmen die Lieferung dieses Oels und zwar das ℳ zu $\frac{1}{3}$ ℳ. Im Einkaufe erhalten sie das ℳ zu $\frac{1}{4}$ ℳ. a) Wie viel kostet das zur Beleuchtung erforderliche Oel? b) Wie viel gewann jeder durch diese Lieferung? c) Wie viel wurde p.Ctr gewonnen?

Vorbemerk.: 1 ℳ = 100 ₰

Ergänzungsaufgabe.	Resultate.
Wie viel kostet das zur Beleuchtung erforderliche Oel, wenn	
a) für d. M. Sept. 2 ℳ berch. wrd. ?	a) $943\frac{67}{36}$ ℳ
b) „ „ Oct. 3 „ „ „ ?	b) $932\frac{23}{36}$ „
c) „ „ Nov. $4\frac{1}{2}$ „ „ „ ?	c) $973\frac{17}{36}$ „
d) „ „ Dez. 5 „ „ „ ?	d) $962\frac{11}{12}$ „
e) „ „ Jan. $4\frac{3}{4}$ „ „ „ ?	e) $990\frac{31}{36}$ „
f) „ „ Febr. $3\frac{1}{2}$ „ „ „ ?	f) $964\frac{7}{12}$ „
g) „ „ März $2\frac{2}{3}$ „ „ „ ?	g) $949\frac{1}{36}$ „
h) „ „ April 1 „ „ wird ?	h) $905\frac{5}{9}$ „

Digitized by Google

i)	„	„	„	1	„	fr. d. Mt.	März	$2\frac{2}{3}$	Ctr	ber. w.?	i)	$893\frac{4}{9}$ Pf.
k)	„	„	„	1	„	„	Febr.	$3\frac{1}{2}$	„	„ „ ?	k)	909 „
l)	„	„	„	1	„	„	Jan.	$4\frac{3}{4}$	„	„ „ ?	l)	$914\frac{5}{18}$ „
m)	„	„	„	1	„	„	Dez.	5	„	„ „ ?	m)	$908\frac{1}{3}$ „
n)	„	„	„	1	„	„	Nov.	$4\frac{1}{2}$	„	„ „ ?	n)	$918\frac{5}{9}$ „
o)	„	„	„	1	„	„	Oct.	2	„	„ „ ?	o)	$878\frac{1}{18}$ „
p)	„	„	„	1	„	„	Sept.	2	„	„ „ ?	p)	$888\frac{8}{9}$ „

Wie viel gewann jeder durch diese Lieferung, wenn sie für das Pf

q)	$9\frac{1}{2}$	Sgr	erhielten?			q)	64 Pf. $\frac{5}{18}$ Sgr
r)	9	„	„	?		r)	48 „ $\frac{5}{24}$ „
s)	$8\frac{1}{2}$	„	„	?		s)	32 „ $\frac{5}{36}$ „
t)	8	„	„	?		t)	16 „ $\frac{5}{72}$ „
u)	$8\frac{3}{4}$	„	„	?		u)	30 „ $\frac{25}{144}$ „

Wie viel gewann jeder durch diese Lieferung, wenn sie das Pf

v)	zu 9	Sgr	einkauften?			v)	32 Pf. $\frac{5}{36}$ Sgr
w)	„ $8\frac{1}{2}$	„	„	?		w)	48 „ $\frac{5}{24}$ „
x)	„ 8	„	„	?		x)	64 „ $\frac{5}{18}$ „
y)	„ $8\frac{1}{4}$	„	„	?		y)	56 „ $\frac{35}{144}$ „
z)	„ $9\frac{1}{4}$	„	„	?		z)	24 „ $\frac{5}{48}$ „

Wie viel Procent wurde gewonnen, wenn die Lieferung des Pf

aa)	zu 8	Sgr	geschah?			aa)	$6\frac{2}{3}$ Proc.
bb)	„ $7\frac{3}{4}$	„	„	?		bb)	$3\frac{1}{3}$ „
cc)	„ $8\frac{1}{3}$	„	„	?		cc)	$11\frac{1}{9}$ „
dd)	„ $8\frac{1}{2}$	„	„	?		dd)	$13\frac{1}{3}$ „
ee)	„ 9	„	„	?		ee)	20 „

Wie viel Procent wurde gewonnen, wenn der Einkauf des Pf

ff)	zu $7\frac{3}{4}$	Sgr	geschah?			ff)	$29\frac{1}{31}$ Proc.
gg)	„ 8	„	„			gg)	25 „
hh)	„ $8\frac{1}{4}$	„	„			hh)	$21\frac{7}{33}$ „
ii)	„ $8\frac{1}{2}$	„	„			ii)	$17\frac{11}{17}$ „
kk)	„ 9	„	„			kk)	$11\frac{1}{9}$ „
ll)	„ $9\frac{1}{4}$	„	„			ll)	$8\frac{4}{37}$ „
mm)	„ $9\frac{1}{2}$	„	„			mm)	$5\frac{5}{19}$ „
nn)	„ $9\frac{1}{3}$	„	„			nn)	$7\frac{1}{7}$ „

10. Grundaufgabe: Ein Eisenhändler versendet an A, B, C Eisen. A erhält $12\frac{1}{2}$ Ctr mehr als B, C $17\frac{2}{5}$ Ctr weniger als B und zwar 397 Ctr 33 Pf a) Wie viel betrug die ganze Sendung? b) Wie viel Gulden hatten A, B und C zu bezahlen, wenn das Pf Eisen zu $5\frac{1}{3}$ Kreuzer gerechnet wurde und 1 Pf schwer $2\frac{1}{2}$ Reichsthaler an Fracht betrug? (1 Pf schwer = 3 Ctr).

Ergänzungsaufgabe.								Resultate.	
Was kommt heraus, wenn								Für die Frage unter a)	Für die Frage unter b)
a)	A 10	Ctr	mehr	erhält	als	B	?	a) $12367\frac{7}{10}$ Ctr	a) $12538\frac{55}{72}$ Guld.
b)	„ 15	„	„	„	„	„	?	b) $12417\frac{7}{10}$ „	b) $12589\frac{11}{24}$ „
c)	„ 20	„	„	„	„	„	?	c) $12467\frac{7}{10}$ „	c) $12640\frac{11}{72}$ „
d)	„ 25	„	„	„	„	„	?	d) $12517\frac{7}{10}$ „	d) $12690\frac{61}{72}$ „
e)	„ 30	„	„	„	„	„	?	e) $12567\frac{7}{10}$ „	e) $12741\frac{13}{24}$ „
f)	„ $2\frac{1}{2}$	„	„	„	„	„	?	f) $1229\frac{1}{5}$ „	f) $12462\frac{13}{18}$ „
g)	„ $7\frac{1}{2}$	„	„	„	„	„	?	g) $1224\frac{1}{5}$ „	g) $12513\frac{5}{12}$ „

Digitized by Google

	Für die Frage unter a)	Für die Frage unter b)
h) „ $17\frac{1}{2}$ „ „ „ „ „ ?	h) $1244\frac{1}{5}$ Guld.	h) $12614\frac{29}{36}$ Guld.
i) „ 3 „ „ „ „ „ ?	i) $1229\frac{7}{10}$ „	i) $12467\frac{19}{24}$ „
k) „ 6 „ „ „ „ „ ?	k) $1232\frac{7}{10}$ „	k) $12498\frac{5}{24}$ „
l) „ 9 „ „ „ „ „ ?	l) $1235\frac{7}{10}$ „	l) $12528\frac{5}{8}$ „
m) „ 12 „ „ „ „ „ ?	m) $1238\frac{7}{10}$ „	m) $12559\frac{1}{24}$ „
n) „ 18 „ „ „ „ „ ?	n) $1241\frac{7}{10}$ „	n) $12589\frac{11}{24}$ „
o) „ 21 „ „ „ „ „ ?	o) $1244\frac{7}{10}$ „	o) $12619\frac{7}{8}$ „
p) C 20 Ctr weniger erhält als B?	p) $1244\frac{2}{5}$ „	p) $12616\frac{5}{6}$ „
q) „ 25 „ „ „ „ „ ?	q) $1254\frac{2}{5}$ „	q) $12719\frac{2}{9}$ „
r) „ 30 „ „ „ „ „ ?	r) $1264\frac{2}{5}$ „	r) $12819\frac{11}{18}$ „
s) „ 5 „ „ „ „ „ ?	s) $1214\frac{2}{5}$ „	s) $12213\frac{2}{3}$ „
t) „ 10 „ „ „ „ „ ?	t) $1224\frac{2}{5}$ „	t) $12414\frac{1}{18}$ „
u) „ 15 „ „ „ „ „ ?	u) $1234\frac{2}{5}$ „	u) $12515\frac{4}{9}$ „
v) C 400 Ctr erhält?	v) $1247\frac{3}{10}$ „	v) $12646\frac{17}{72}$ „
w) „ 300 „ „ ?	w) $947\frac{3}{10}$ „	w) $9604\frac{41}{72}$ „
x) „ 200 „ „ ?	x) $647\frac{3}{10}$ „	x) $6562\frac{65}{72}$ „
y) „ 250 „ „ ?	y) $797\frac{3}{10}$ „	y) $8083\frac{53}{72}$ „

K. a—b.

Correspondenzen über Schulverhältnisse und Schulzustände.

Berlin. (Adolf Diesterweg. †) Die geehrte Redaction des Ev. Schulblattes ersuchen wir freundlichst, namentlich in Absicht auf die Schüler Diesterweg's am Niederrhein, um gef. Abdruck des nachstehenden Aufrufs: Adolf Diesterweg ist heimgegangen! Was Pestalozzi gewollt und erstrebt — er hat es vollführt! Ihm gebührt ein Denkstein, welcher auch den nachfolgenden Geschlechtern sage, wo der um Bildung und Gesittung hochverdiente Meister ruht.

Nicht wir allein, seine hiesigen Schüler, dürfen die Ehre, den Denkstein an seinem Grabe zu errichten, in Anspruch nehmen; an den großen Bildner des deutschen Volkes haben alle Freunde der Volksbildung, vornehmlich die Lehrer des ganzen deutschen Vaterlandes, ein Anrecht.

Die Ihr des Meisters Verdienst erkannt habt, seid freundlich eingeladen, Euch mit uns zu vereinigen und einen Beitrag zu dem Denkstein einzusenden, dessen Errichtung am Vorabende seines 76. Geburtstages, am 28. October c., in Aussicht genommen ist.

Oeffentliche Rechnungslegung wird s. Z. von uns erfolgen; etwaige Ueberschüsse werden wir der zu Ehren Diesterweg's 1846 gegründeten und von ihm mit aller Hingabe gepflegten Pestalozzi-Stiftung in Pankow bei Berlin überweisen.

Berlin, den 16. August 1865.

H. Bohm. A. Böhme. Dr. Brüllow. F. Dräger. L. Erck. Dr. Hibeau.
A. Lange. Ferd. Schmidt. W. Senz. W. Simon. W. Steinert.
Dr. Wieprecht.

NB. Beiträge, wo möglich aus Ortschaften, Kreisen rc. gemeinsam gesendet, wolle man an Dr. Brüllow, Berlin, Georgen-Kirchplatz Nr. 19, adressiren.

Digitized by Google

Aus Unna. (Zur Berichtigung.) Das 8. Heft des evang. Schulblattes enthält einen Bericht über die Jahres-Conferenz des evang. Lehrervereins, worin sich S. 251 folgender Passus findet:

„Die Mitglieder des Kreisvereins Unna lassen durch ihren Agenten erklären, „daß ihre pekuniären Verhältnisse den Beitritt zu einer Unterstützungskasse — „in dem Entwurf war der jährliche Beitrag nur auf 5 Sgr. gestellt — nicht „gestatten. (Die armen Unnaer!“)

Die Sache verhält sich ganz anders, als sie hier dargestellt ist. Einige Wochen vor der Jahres-Conferenz schickte mir der Vorstand einen Statutenentwurf für eine zu gründende Unterstützungskasse zur näheren Erwägung zu. Ich legte denselben den Mitgliedern unserer Vereinsgruppe vor. Wir faßten den Plan so auf, als solle für den angegebenen Zweck ein kleinerer Verein in dem größeren sich bilden. Da wir nun hier alle zu mehreren ähnlichen Vereinen — Natorpsstiftung, Engelhardsstiftung ꝛc. — gehören, so beschlossen wir einstimmig, uns bei diesem neuen nicht zu betheiligen.

Als ich hiervon in der Agentenversammlung Mittheilung machte, wollte man uns doch nicht loslassen.

Nun machte ich die Einwendung, daß man durch eine Erhöhung des Beitrags zur Kasse des evang. L.-V. (statt 10 Sgr. also 15 Sgr.) manche Collegen unserer Gegend zurückstoßen würde, und ich bin auch noch jetzt der Ansicht, daß unser evan. L.-V., dem es doch zunächst um Förderung eines christlichen Glaubenslebens zu thun ist, sich hüten müsse, den Geldbeutel der Mitglieder — selbst für gute Zwecke — gleichsam zwangsweise in Anspruch zu nehmen, da diesem und jenem leicht der Ausgaben zu viele würden.

Daß diese Bemerkung nur als meine persönliche Auslassung aufzufassen war und nicht als eine Erklärung meiner Collegen zu Protokoll genommen werden sollte, mußte jedem aufmerksamen Zuhörer einleuchten.

Aber auch selbst bei anderer, irriger Auffassung hätte der Berichterstatter sich doch des Ausrufes: „Die armen Unnaer!“ enthalten sollen, da doch jeder leicht das Unziemliche und Kränkende, das darin liegt, sicher herausfühlen kann.

Hoffentlich bedauert der Verfasser selber nunmehr, daß diese Worte gedruckt da stehen, und ich reiche ihm somit in Liebe als Agent des Unnaer Kreisvereins die Bruderhand.

Unna den 29. August 1866. Cremer.

Druckfehler in der Musikal. Beilage in Heft 9.

Bearbeitung I. Erstes System, erster Takt, 4. Viertel im Baß nicht d, sondern H. Drittes System, 4. Takt der Systeme, 3. Viertel hat den Geltungsstrich nach oben zu viel. Ebendaselbst fehlt in der Klavierstimme beim 3. Takt-Viertel ein Punkt. Zwischen den Systemen fehlt <>. Im Baß-System fehlt im 3. Takt-Viertel eine Schlangenlinie und unten Pedal. Im 4. System im 3. Takte der Klavierstimme, im 3. Viertel desselben muß die zweite Stimme nicht h, sondern c heißen und die fehlende 3. Stimme g sein. Im vorletzten Takte desselben Systems fehlt vor dem 1. Viertel der Baßnoten eine Schlangenlinie. Im letzten Takte fehlt vor den 3 tiefsten Noten auch eine solche Linie, außerdem fehlen in beiden Systemen der Klavierstimme die Fermaten.

Bearbeitung II. Im 2. System, im 2. Takte muß die erste Note des 2. Basses nicht A sondern G sein.

Bearbeitung III. Im 1. System, im 3. Takt muß das 2. Viertel der 2. Stimme nicht f, sondern es sein. Im 2. System muß im letzten Takt des 4. Viertel der zweiten Stimme nicht a, sondern g sein.

Bearbeitung IV. Im 1. System, im 2. Takt muß das 4. Viertel der 2. Stimme nicht c, sondern b sein. Im 3. System muß das letzte Viertel des ersten Tactes in der 2. Stimme nicht g, sondern es sein.

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Digitized by Google

Die genetische Methode des christl. Religionsunterrichts.

Zweiter Artikel.

(Zugleich als zweites Wort über Zweck und Gebrauch des bibl. Enchiridions.)

(Vom Herausgeber.)

In dem Begleitschriftchen zum Enchiridion*) ist S. 21 angedeutet, daß der Verf. ursprünglich beabsichtigt habe, seinem bibl. Fragebüchlein eine größere Schrift zur Geschichte, Kritik und Theorie des christlichen Religionsunterrichts mit auf den Weg zu geben, und daß auch bereits mancherlei Vorarbeiten dazu gemacht seien. Das Hinderniß, was damals die Ausführung dieser Absicht aufgehalten hatte — ein leibliches Leiden — ist auch heute noch nicht ganz beseitigt. Da ich nun nicht weiß, ob es mir vergönnt sein wird, jene Arbeit ihrer ganzen Anlage nach zu vollenden, so habe ich mich entschlossen, einmal den Plan zu beschränken und sodann die einzelnen Artikel in einer besonderen Reihenfolge im Schulblatte mitzutheilen. Vermöge dieser Beschränkung muß vorab fast alles, was zur Geschichte und Kritik des Religionsunterrichts beigebracht werden sollte, zurückbleiben, und der Rest auf gelegentlich eingestreute Bemerkungen sich vertheilen. Hinsichtlich der Theorie werde ich mich ebenfalls vorab auf drei Hauptstücke beschränken, aber dafür mehrere praktisch durchgeführte Unterrichtsbeispiele geben.

Die 3 Hauptstücke der Theorie, welche, so Gott will, im Laufe der Zeit beleuchtet werden sollen, sind diese:

1. Bekanntlich wird das Unterrichtsverfahren — in sich begreifend Lehrstoff, Lehrgang und Lehrform — in allen Gegenständen zunächst bestimmt durch die Natur des menschlichen Geistes, genauer: durch die Entwickelungsgesetze des Geistes. Daher ist die Psychologie, welche neben anderm auch diese Entwickelungsgesetze kennen lehrt, eine unentbehrliche Hülfswissenschaft wie der Pädagogik überhaupt, so der Didaktik insbesondere. Von den mancherlei Anforderungen, welche die Psychologie

*) Enchiridion der bibl. Geschichte, oder Fragen zum Verständniß und zur Wiederholung derselben. Von F. W. Dörpfeld. Gütersloh, bei C. Bertelsmann. 50 S. Zweite Auflage, 1866. $2^1/_2$ Sgr.

Der Titel des Begleitschriftchens ist:

„Ein Wort über Zweck, Anlage und Gebrauch des Enchiridions." Gütersloh, bei C. Bertelsmann. 2. Aufl. 34 S. 2 Sgr.

Digitized by Google

an das Lehrverfahren, speciell an das Verfahren beim Religionsunterricht stellt, soll hier namentlich eine ausführlich zur Sprache kommen, nämlich die:

„Aller Unterricht, sofern er auf wirkliche Bildung zielt, muß genetisch verfahren," —

eine Forderung, die im vorliegenden Falle auch in die schon mehrfach von uns gebrauchte Formel sich zuspitzt:

„Die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre."

Die Forderung eines genetischen Lehrverfahrens ist dem Schulstande, sofern er noch etwas mehr als die Elementardidaktik kennt, nicht mehr fremd, und die angeführte zugespitzte Folgerung daraus nachgerade wohl schon recht geläufig; doch scheint an ihrer vollständigen Erfassung und noch mehr an ihrer allseitigen Durchführung weitaus noch viel zu fehlen. Kein Wunder auch, da selbst die pädagog. Litteratur hier noch eine empfindliche Lücke zeigt. Außer Dr. Mager's berühmtem Buche: „Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen," (Zürich 1846) ist wenigstens mir keine Schrift bekannt geworden, welche das Wesen der genetischen Methode überhaupt wie ihre Anwendung auf ein bestimmtes Lehrfach der Elementarschule gründlich darlegte. Auf dem naturkundlichen Gebiete haben wir allerdings gute praktische Vorläufer, so namentlich Gabriel's, Eichelberg's und Lüben's Schriften zur Naturgeschichte, Diesterweg's Lehrbuch der mathematischen Geographie u. s. w. Aber in dem wichtigsten Lehrfache, dem christlichen Religionsunterricht, liegt die Idee der genetischen Methode noch sehr im Unklaren oder in äußeren Banden, zumal hinsichtlich einer reinlichen, abgerundeten theoretischen Bearbeitung. In der Praxis, ja, da verfolgen umsichtige Lehrer schon vermöge ihres sicheren didaktischen Taktes ziemlich den richtigen Weg, so weit sie dürfen; allein vermöge ihres ungebührlichen Horrors vor aller Theorie helfen sie doch mit dazu, daß ihre Praxis vielfach in den alten, beklagten Fesseln bleiben muß. Wer wird uns einmal, anstatt mit einer Abhandlung, mit einem Buche über die genetische Methode und ihre Anwendung auf den Religionsunterricht beschenken?

2. Die Lehrmethode ist zum Andern abhängig vom Objecte, von der Natur des Unterrichtsgegenstandes. Eine Kunst will anders gelehrt sein als eine Wissenschaft, die Mathematik anders als die Naturgeschichte. Wissenschaften, die auch ethische Elemente enthalten, also auch an das Gewissen, an die Gesinnung sich richten, — z. B. die Geschichte, die Litteraturkunde, — verlangen eine andere Behandlung als die, welche rein verstandesmäßig zu lernen sind, z. B. die Physik, die Mathematik u. s. w. Unter den ethischen Fächern nimmt der Religionsunterricht wieder eine hervorragend eigenthümliche Stellung ein: eine rein verstandesmäßige Behandlung verträgt er gar nicht; er will mit dem religiösen Gemeinschaftsleben in Verbindung stehen; zu dem eigentlichen Unterricht muß sich die Andacht gesellen; der Lehrer kann nicht ein bloßer Docent sein, sondern seine Person selbst muß für die verkündigten Wahrheiten Zeugniß geben. Von allen diesen Eigenthümlichkeiten wird die Methode des Religionsunterrichts beeinflußt, von ihnen allen muß daher in einer Theorie dieser Methode auch geredet werden. Unsere Abhandlungen sollen sich jedoch mit noch einer andern Eigenthümlichkeit eingehend befassen: mit dem Charakter der biblischen Schriften, auf welche der christl.

Digitized by Google

Religionsunterricht sich gründet. In dieser d. i. in objectiv-didaktischer Hinsicht haben wir bereits früher die betreffende These dahin formulirt:

„Israels heilige Schriften sind die **religiösen Klassiker** aller Zeiten und Völker. Sie müssen daher **als solche** (also z. B. nicht als eine bloße Sammlung von Belegstellen für die Dogmatik, oder als ein ethisches Beispielbuch, oder als ein Textregister für Erbauungsreden u. s. w.) behandelt, und die Kinder zu einem **intimen und fleißigen Umgang** mit diesen Zeugen Gottes angehalten werden."

Der erste Satz dieser These liegt wesentlich auf theologischem Gebiete. Wie in subjectiv-didaktischer Hinsicht die Methodik sich bei der Psychologie Rath holen muß, so in objectiv-didaktischer Hinsicht bei der Theologie. Man könnte nun denken, unter den Theologen würde der Satz, daß die bibl. Schriften die christlichen Klassiker seien, als etwas längst Ausgemachtes gelten dürfen. Dem ist aber nicht so: den Einen ist damit zu viel, den Andern zu wenig gesagt. Um ganz offen von der Sache zu reden, muß ich sogar hinzufügen, daß mir noch selten ein Theologe begegnet ist, der jener Formel ohne Weiteres, ohne vorhergegangenen Disput sofort zugestimmt hätte. Es mag dies zum Theil daran liegen, daß der Ausdruck „religiöse Klassiker" neu, ungebräuchlich und daher befremdlich ist. Allein es hat doch auch noch andere Gründe, Gründe, die aus irrigen theologischen Ansichten und Gewohnheiten stammen; denen gegenüber jener Ausdruck eben das Richtige sagen und setzen will. Sehen wir nun auf die These selbst oder auf die didaktischen Consequenzen, die daraus zu ziehen sind, so wird es dort wie hier sehr umständlicher Auseinandersetzungen bedürfen, um den verschiedenen Ansichten gegenüber die gemeinten Wahrheiten sicher zu stellen. Ich habe indeß guten Muth, und meine sogar, nicht wenige Leser werden den bevorstehenden Untersuchungen mit innerer Theilnahme und Freude folgen, zumal solche, die bisher mit ihren theologischen Anschauungen — wie einst Huß von sich sagte — zwischen den verschiedenen Parteien wie zwischen Thür und Angel gesteckt haben.

3. Das Lehrverfahren ist drittens abhängig von den Lehrmitteln. Welchen Einfluß hat die Erfindung der Buchdruckerkunst auf die Bildung überhaupt, wie auf die Unterrichtsweise im Besonderen ausgeübt! Wie vieanders ist es jetzt, als damals, wo der „Schütze" und „Bachant" kein anderes Buch besaß, als das Manuscript, was er sich aus den Diktaten der Lehrer allmälig zusammengeschrieben hatte? Ein biederer Schulmann aus der Reformationszeit — Thomas Platter — hat uns das in seiner Beschreibung der Fahrten und Begegnisse eines reisenden Schülers in altehrlichem Schweizerstyl so recht anschaulich vor die Augen gemalt.*) Wie stand es um die Schreibübungen und das schriftliche Rechnen in den Schulen, als noch keine Schiefertafeln im Gebrauch waren? Wie um den Religionsunterricht vor der Gründung der Bibelgesellschaften, als der Bibelverkauf noch lediglich Sache der Buchhändler war — in Oesterreich sogar bis 1859 — und daher viele Familien gar keine Bibel besaßen, oder keine, die das Kind mit zur Schule nehmen konnte? Wie soll der Unterricht in der Physik und der Chemie angegriffen werden, wenn dem Lehrer die benöthigten zweckmäßigen Apparate fehlen? Die Unterrichtsmittel sind

*) Thomas Platter und Felix Platter, zwei Autobiographien. Ein Beitrag zur Sittengeschichte des 16. Jahrhunderts. Herausgegeben von Dr. Fechter. Basel, 1840.

Digitized by Google

des Lehrers und des Schülers Handwerkszeug, und der Unterschied zwischen den früheren und jetzigen und künftigen Lehrmitteln mag hinsichtlich der Zweckmäßigkeit und des Erfolges schwerlich geringer sein, als der bei der Schifffahrt zwischen alten Segelschiffen und neuen Dampfschiffen, und der im Kriege zwischen der alten Steinschloßflinte und dem Dreyse'schen Zündnadelgewehr. Wie demnach das Lehrverfahren durch die vorhandenen Lehrmittel bedingt — beschränkt oder begünstigt — ist, liegt klar vor Augen.

Allein umgekehrt sind auch die Lehrmittel zum Theil von dem Stande der pädagog. und didaktischen Theorie abhängig. Ohne psychologische Einsicht und ohne pädagogische Erfahrung kommt auch die Bearbeitung der Lehrmittel nicht in die rechte Bahn; das Suchen darnach bleibt leichtlich ein Experimentiren und kleinliches Künsteln. Auf Grund dessen, was Psychologie, Ueberlegung und Erfahrung mich gelehrt, hebe ich nun hinsichtlich der religionsunterrichtlichen Lehrmittel die These heraus:

Bei der biblischen Geschichte insbesondere, aber auch in jedem andern Lehrfache, wo es sich um Erfassung und Durcharbeitung eines reicheren Wissenmaterials handelt, ist (neben einem guten Lehr- und Lesebuche) ein geeignetes **Repetitionsfrageheft** für den Schüler ein **unersetzbares** Lehrmittel.

Das sind also die drei Thesen, welche die nachfolgenden Untersuchungen hinsichtlich der drei Richtungen des didaktischen Gebietes zu beleuchten sich vorgenommen haben. In ihnen ist das „Enchiridion der biblischen Geschichte" und die dasselbe umschließende Lehrweise gewurzelt. Ich bitte ausdrücklich, diesen Nachsatz nicht übersehen zu wollen: das Enchiridion als solches soll keine neue Lehrmethode im Religionsunterricht setzen; es ist nur ein neues Moment, ein neues Hülfsmittel innerhalb der rechten Methode, die wir Alle theilweise bereits lange kennen, theils noch suchen und verbessern müssen. „Neue Methoden" zu erfinden und zu proclamiren, das ist das große Privilegium gewisser Fibelfabrikanten und ihres Gleichen.

In der bereits gedruckten ersten Abhandlung „Ein Wort über Anlage, Zweck und Gebrauch des Enchiridions" — sind die drei Hauptgrundsätze des hier zu empfehlenden Lehrverfahrens beim christlichen Heilsunterricht, in welchem das Enchiridion als ein wesentliches Hülfsmittel mit auftritt, theils eingehend, theils mehr nur vorausschauend beleuchtet worden. Hauptsächlich bezweckte sie jedoch, die didaktische Bedeutung des Fragens überhaupt erkennen zu lassen und die im Enchiridion angewandte Frageform zu charakterisiren und zu rechtfertigen; das Princip des genetischen Erkennens und Lehrens durfte in dem Sinne, in welchem es zunächst in Betracht kommt (die Heilsgeschichte ist die beste Heilslehre), als bekannt und anerkannt vorausgesetzt werden und ist daher nur im Vorbeigehen berührt worden; das dritte, das objectiv-didaktische Princip, wurde dagegen ausdrücklich mit erwähnt und namentlich auf Grund einer energischen Befürwortung Goethe's dem weitern Nachdenken empfohlen.

Der jetzt folgende Artikel behält die dort eingeschlagene Richtung und den näheren Anschluß an die Praxis bei, indem er einerseits den unmittelbaren Gebrauch des Enchiridions genauer darlegt und dann einige Beziehungen zu dem objectiven Princip erörtert.

Die weiter folgenden Artikel werden sich dann mit den beiden andern Principien — dem subjectiv- und dem objectiv-didaktischen — nach-

Digitized by Google

einander eingehend befassen können. Zwischenein oder am Schlusse sollen auch einige ausgeführte Lehrbeispiele für verschiedene Unterrichtsstufen mitgetheilt werden.

---

1. (Einige Nebendienste, welche ein bibl. Repetitionsfrageheft leisten kann.) Bekanntlich ist es für Lehrer an einklassigen Schulen eine schwerwiegende Frage, wie man die größeren Schüler zweckmäßig schriftlich beschäftigen könne und zwar so, daß diese stille Beschäftigung allen Unterrichtsgegenständen zu gute komme. Bekanntlich war es bisher gerade in Absicht auf den wichtigsten Gegenstand, den Religionsunterricht, am schwersten, zweckmäßige schriftliche Aufgaben zu finden. Es liegt auf der Hand, daß das Enchiridion diesem Bedürfniß in einer Weise entgegenkommt, die in vielfacher Beziehung gute Dienste verspricht: die schriftliche Beantwortung der Fragen ist ungleich interessanter als das monotone Aufschreiben des Memorirten; sie nimmt ferner das Nachdenken in Anspruch und ist doch leichter als das Aufschreiben ganzer Historien; sie dient der Repetition bibl. Thatsachen und Wahrheiten so gut wie jenes, aber der Sprachbildung viel mehr u. s. w. Kurz viele Lehrer an einklassigen Schulen in hiesiger Gegend haben das Enchiridion mit Freuden begrüßt, und sie hatten in der That guten Grund dazu.

In Gegenden, wo den Sommer über die Kinder vielfach zum Viehhüten benutzt werden und daher nur wenig zur Schule kommen, hat es von je her den Lehrern und Pfarrern viel Kopfbrechens gemacht, wie man die vielen müssigen Stunden dieser sogenannten „Hütekinder" für die Unterrichts-Zwecke in Anspruch nehmen könnte, weil hier gerade die Stumpfsinnigkeit dieser Armen besonders zu Tage tritt. Bei der Ausarbeitung des Enchiridions hatte ich an solche Zustände nur von Weitem gedacht, weil sie in meiner nächsten Umgebung nicht häufig vorkommen. Durch die Zuschrift eines angesehenen Pfarrers an der Ostsee, der inmitten solcher Verhältnisse lebt und zu meiner Ueberraschung das schlichte Büchlein insbesondere auch für seine Gegend willkommen hieß, wurde ich indessen darauf aufmerksam, daß meine Berechnung auch hinsichtlich solcher abnormalen Zustände nicht ganz in's Blaue getroffen hatte. Sei nun der Dienst, den das Frageheft einem überlegsamen Pfarrer und Lehrer bei diesen wenig geschulten Kindern leisten kann, groß oder klein: immerhin habe ich ein Recht, Denjenigen, der bloß das mündliche Fragewort neben dem Historienbuch gelten lassen will, zu fragen, wie er denn jenen Dienst des Enchiridions zu ersetzen gedenke, wenn die Schüler außer Gehörweite sind.

---

2. (Der Hauptdienst des Enchiridions und die entsprechende Behandlung.) Die Nützlichkeit eines handlichen Fragebüchleins läßt sich indessen für alle Umstände nachweisen — für günstige und ungünstige, für den Schul- und Privatunterricht, für höhere und niedere Schulen —, und sie gilt auch bei allen Fächern, wo es sich um ein reiches Lernen von Anschauungen, Begriffen u. Urtheilen handelt, in gleichem Maße.

Digitized by Google

Wie bei der Formirung des menschlichen Leibes aus den aufgenommenen flüssigen Nährstoffen ein Theil sich zu einem festen Knochengerüste zusammensetzt, der die weicheren Theile des Leibes tragen und schützen, namentlich auch das Ganze bewegungsfähig machen soll: so kommt auch bei der Bildung des Geistes vorab Alles darauf an, daß sich aus den aufgenommenen Anschauungen, Vorstellungen und Urtheilen ein *fester kernhafter Bestand*, gleichsam ein *geistiges Scheleton* bilde, an dem alles Uebrige eine sichere Stütze habe. Das Gelernte, was *verständig gefaßt ist, kräftig festgehalten* wird und zu jeder Zeit *sprachlich reproducirt* werden kann, *gehört zu diesem geistigen Knochenbau*. Den preuß. Regulativen kommt unbestreitbar das Verdienst zu, diese Bedingungen und Kennzeichen rechten Lernens dem pädagogischen Publikum deutlich vorgehalten und ihre Beobachtung von der pädagogischen Praxis unerbittlich gefordert zu haben, — ein Verdienst, dessen Früchte noch viel reicher zu Tage liegen würden, wenn einerseits nicht ein gewisser Unverstand oder Mißverstand sich an jener Wahrheit versucht hätte, und andererseits die Reglements der höheren Schulen nicht hinter den vorschreitenden Regulativen der Elementarschule zurückgeblieben wären. Letzteres ist um so mehr zu bedauern, weil eine neue Einsicht sich wie das Wasser leichter von den Höhen nach den Niederungen fortbewegt als umgekehrt.

Es ist nun die Frage, wie jene drei Bedingungen: *richtiges Fassen, sicheres Behalten* und *sprachliches Reproduciren* — am besten *erfüllt* werden könne. Während die erste Bedingung — richtiges Erfassen — vorzugsweise von dem mündlichen Vortrage des Lehrers und von der Aufmerksamkeit des Schülers abhängt, nehmen die beiden anderen Bedingungen den Schüler für eine ernstliche *Repetition* in Anspruch; ob diese zweckmäßig und ernstlich betrieben worden ist, muß sich bei der sprachlichen Reproduction erweisen.

Hinsichtlich der *Repetition* behaupte ich nun, *daß hierbei ein Heftchen angemessener Repetitionsfragen, welches der Schüler auch zu Hause benutzen kann, einen Dienst zu leisten vermag, der durch kein anderes Mittel zu ersetzen ist*. Stellen wir vorab genau fest, wie nach der Meinung des Verfassers ein solches Frageheft benutzt werden soll, und zwar beim Unterricht *in der bibl. Geschichte*. Das Gesagte wird aber mutatis mutandis auch für Naturkunde, Geographie und vaterländische Geschichte gelten können, wenn für diese Gegenstände ein so zweckmäßiges Lehr- und Lesebuch vorhanden sein wird, wie wir es an dem bibl. Historienbuche und an der Bibel für den Religionsunterricht besitzen. *)

*) Herr A. W. Grube, welcher zu seinen Erzählungen aus der Weltgeschichte ebenfalls *Wiederholungsfragen* herausgegeben hat, bemerkt in einer Selbstanzeige (im Brandb. Schulbl.), die *Weltgeschichte* eigne sich besser für diese Art der Wiederholung (d. h. für eine Wiederholung mit Hülfe gedruckter Repetitionsfragen) als die *biblischen* Erzählungen. Wir sind der entgegengesetzten Ansicht und müssen so lange dabei beharren, bis die andern Völker ein Chronik aufweisen können, welche an Lehrhaftigkeit, Popularität und gesunder Originalität der Chronik Israels an die Seite treten darf. Darauf wird man aber wohl noch eine Zeitlang warten müssen. Allerdings gibt es einen theologischen Standpunkt, wo die gedruckten bibl. Geschichtsfragen vielfach unbequem sein werden, nämlich da, wo man die meisten bibl. Geschichten nicht für Berichte wirklicher Thatsachen, sondern für Produkte mythischer und poetischer Sagenbildung hält, die daher eine nahe Beschauung nicht vertragen und nur aus einer gewissen Ferne betrachtet werden wollen. Wir haben aber eben eine andere Stellung zur Sache.

Digitized by Google

Zuerst hat schon des Lehrers mündlicher Vortrag der bibl. Geschichte die Benutzung des Frageheftes vorzubereiten. Dabei ist jedoch keineswegs gemeint, daß der erste Vortrag vorzugsweise der Einprägung des Stoffes dienen soll. Im Gegentheil. Die Manier, welche leider hier und da in die Schulen eingedrungen ist, wonach der Lehrer den Schülern Satz für Satz vorspricht und von diesen so lange nachsagen läßt, bis sie so nach und nach einen größeren Abschnitt und endlich die ganze Geschichte inne haben, kann meines Erachtens nur als eine Maltraitirung des Stoffes wie des Kindes qualificirt werden; sie ist wahrhaft heillos, ein Spott und Hohn auf die Forderung, daß die Erzählungen der großen Thaten Gottes den Kindern lieb und werth gemacht, daß sie Leuchte und Wegweiser ihres innern Lebens werden sollen. Der Vortrag muß viel mehr alles vermeiden, wodurch ein sinniges Aufmerken und die Stimmung der Andacht verletzt, heruntergedrückt werden könnte, er bezweckt vor Allem ein sinniges Erfassen der Heilsgeschichte, ein Erfassen mit Kopf und Herz. Der Lehrer sucht daher durch sorgfältige Vorbereitung Alles herbeizuschaffen und in seine Darstellung hineinzuverweben, was dem anschaulichen Verständniß dienen, das Interesse rege machen, vor Allem aber, was einen Eindruck auf Gemüth und Gewissen hinterlassen kann. Daß dazu ein nacktes, wenn auch ernstes Hererzählen der Bibelworte nicht zureicht, liegt auf der Hand. Damit meine ich freilich nicht, der Lehrer solle die Bibelworte dahinten lassen; nein, der bibl. Ausdruck muß ja zu seinem Rechte kommen, allein es werden manche erläuternde Bemerkungen, Fragen, Umschreibungen bibl. Ausdrücke, kurz alle die Zuthaten, welche den vorgenannten Zwecken entsprechen, eingeschoben werden müssen. Mit einem Wort: das beste Theil dessen, was die Katechisirungsfreunde nach dem Erzählen der Geschichte in die Katechese hineinlegen, soll nach meiner Auffassung inmitten der Erzählung selbst an die Kinder gebracht werden. Bei dieser freieren Bewegung der Geschichtsdarstellung kann der Lehrer auch auf bequeme Weise den Fragen des Repetitionsheftes vorarbeiten, sei es, daß er diese Fragen schon in seiner Erzählung zum Ausdruck kommen läßt, oder daß er bloß den Stoff nach ihren Fingerzeigen gruppirt. — Aus den Gründen, die vorstehend für den freien und ausführlichen mündlichen Vortrag angeführt sind, ist daher auch die Manier abzuweisen, welche die Religionsstunde mit dem Lesen der bibl. Geschichte beginnt.*) Eben so wenig darf der Lehrer mit

*) Daß die Wahrheit, alle christliche Unterweisung müsse zunächst nicht lesend, sondern mündlich geschehen und daher auch im ersten Stadium vorwiegend in vortragender (erzählender) Form, so sehr abhanden gekommen ist, — daran sind zum Theil unsere Katechismen Schuld. Weil heut zu Tage die Katechismen in der Form von Frage und Antwort abgefaßt sind, so hat man sich gewöhnt, unter „Katechese" lediglich einen Unterricht in dialogischer Form zu verstehen. Von Anfang an ist es nicht also gewesen. Ursprünglich bezeichnete das Wort „Katechese" schlechthin die Anfangsunterweisung im Christenthum, die Schüler konnten Erwachsene oder Kinder sein. Ob die Lehrform dabei die akroamatische oder die dialogische war, darüber entscheidet der Name selbst nichts; thatsächlich wurden beide Formen angewandt, und dies ist auch jetzt noch das Richtige. Im Mittelalter verstand man unter „Katechismus" auch nicht ein Buch, sondern lediglich den Inhalt, die Hauptstücke der christlichen Jugendunterweisung; erst seit Luther wurde das betreffende Lehrbuch selbst „Katechismus" genannt. Die derzeitige dialogische Form dieser Bücher stammt von den im 15. Jahrhundert und früher gebräuchlichen sog. „Beichtspiegeln", welche eben nichts anderes als eine populäre Unterweisung in den Hauptstücken der christlichen Wahrheit geben und, weil sie zugleich

Digitized by Google

dem Buche in der Hand die Historie vorlesen.*)

Wo in der vorbezeichneten Weise die bibl. Geschichte behandelt wird, da kann der Gebrauch des Enchiridions unmöglich noch große Schwierigkeiten darbieten. Die fähigeren Schüler werden jetzt schon im Stande sein, an der Hand des Fragebuches die Geschichte zu Hause zu wiederholen und für die freie Reproduktion sich einzuprägen. Doch will ich nicht anrathen, die Repetition nun ohne Weiteres der Selbstthätigkeit des Schülers zuzumuthen, selbst dann nicht, wenn hinsichtlich der Schwachen keine Bedenken wären. Vielmehr soll die erste Wiederholung an der Hand des Frageheftes unmittelbar in der Schule geschehen, nämlich so, daß die

---

auf die Beichte und das Beichtexamen vorbereiten sollten, vielfach in der Form von Frage und Antwort abgefaßt waren. Dabei ist jedoch nicht immer dem Lehrer oder Vater die Frage und dem Kinde die Antwort in den Mund gelegt, vielmehr kommt das Umgekehrte wohl eben so häufig vor. Das ist auch ein Stück Altersweisheit. Auch behandeln die Beichtspiegel nicht bloß abstrakte Lehrsätze, sondern auch bibl. und andere erbauliche Geschichten. [S. das Genauere über die Geschichte der Ausdrücke „Katechese“ und „Katechismus“ bei Geffken „der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts“, in Palmers „Katechetik“ und in Löhe's „der evangel. Geistliche“.) —

*) Darüber sagt der Ober-Schulinspektor Schüren in dem trefflichen Schriftchen „Gedanken über den Religionsunterricht“, (Osnabrück, 3. Aufl. S. 10): „Das Erzählen geschieht frei (d.h. hier auch ohne Buch) und zwar auf allen Stufen des Unterrichts in allen Gegenständen, in welchen der Lehrer zu erzählen hat.

Was der Lehrer von den Kindern fordert, muß er erst von sich selbst fordern. Wie widerwärtig ist es doch, wenn der Lehrer zu den Kindern sagt: Ihr müßt das wissen, obgleich ich es nicht weiß. Er sagt das aber mit dem Vorlesen. Nicht einmal Notizen auf einem Blatte darf er bei sich haben, weil er das ja bei den Kindern nicht leidet, wenn er repetirt. Viel größer als dieser durch das böse Beispiel für den Fleiß bewirkte Nachtheil ist der, den das Vorlesen für die gute Zucht im Unterrichte und für die Lebendigkeit der Mittheilung hat. Kinder müssen sich fortwährend beobachtet wissen, wenn sie anders in der nöthigen Ordnung bleiben sollen. Der vorlesende Leser kann die Kinder nicht beobachten, kann den Anfängen zur Störung nicht vorbeugen, die gerade bei ihm häufig vorkommen werden, weil ein so todter Unterricht keinen Reiz für die Kinder hat. Soll Leben im Unterrichte sein, so muß die Sache im Lehrer leben, muß nicht bloß im Buche stehen. Der Buchstabe ist todt. Bei dem Vortragen muß außer der Stimme vieles Andere, namentlich das Auge, mitreden. Es ist gar nicht zu sagen, was ein seelenvolles, auf den Hörer gerichtetes Auge auf diesen vermag. Das Auge des Lehrers muß im Auge der Kinder, das Auge der Kinder im Auge des Lehrers ruhen. Der Mund wird oft vergebens nach dem Worte suchen, was ein Auge zu sagen vermag. Also: frei, ohne Buch in Allem, was auch die Kinder ohne Buch wissen sollen. Solch ein freies Erzählen ist auch nöthig der andern Forderung wegen:

Es muß anschaulich erzählt werden.

Daß die zuverlässigsten Pädagogen aller Zeit die Anschaulichkeit zur ersten Forderung eines guten Unterrichts machen, ist Lehrern eine bekannte Sache. Worin aber die Anschaulichkeit besteht, ist weniger bekannt, und noch weniger wird sie im Unterrichte gefunden. Bei der bibl. Geschichte die Karte von Palästina gebrauchen, das ist noch kein anschaulicher Unterricht in bibl. Geschichte. Wenn das Kind beim Erzählen der Historie mit seinem geistigen Auge sieht, was es mit den leiblichen Ohren hört, wenn der äußere Vorgang bei dem Kinde zu einem innerlichen wird, dann ist der Unterricht anschaulich. Man kann nicht blos mit Pinsel und Farbe malen, mit Meißel und Hammer formen; man kann es auch mit Worten. Es gibt eine Plastik der Rede. Solche Plastik ist ein angeborenes Talent. Man kann in Beziehung auf ein solches plastisches Erzählen viel lernen, wenn man Personen beobachtet, welche recht anschaulich erzählen können; wenn man bei dem Erzählen recht achtsam ist, an welchen Stellen die Kinder besonders aufmerksam oder unaufmerksam sind; wenn man den Rath des Freundes, der das Erzählen angehört hat, zu benutzen versteht, vor Allem aber, wenn man sich recht in die Geschichte hineinlebt, sich in dieselbe vertieft. Was so dem Herzen recht lieb geworden ist, das wird dem Verstande immer klarer, immer durchsichtiger; und durch beides wird man immer geschickter, anschaulich erzählen zu können, anschaulich und eindringlich.“

Digitized by Google

Antworten aus dem Historienbuche gelesen werden. In der ersten Abhandlung, wo die verschiedenen Frageformen charakterisirt wurden, hat der Verfasser gezeigt, daß die Fragen des Enchiridions mit Fleiß so formulirt sind, um ein Lesen der Geschichten an der Hand des Fragehefts möglich zu machen. Der Zweck dieser Uebung ist nicht lediglich in der Vorbereitung auf die häusliche Repetition zu suchen, sie hat vielmehr noch die sehr wichtige separate Bedeutung, die Schüler an ein sinniges und verständiges Lesen in der Bibel zu gewöhnen. Nach meiner Erfahrung ist es eine weit verbreitete Thatsache, daß die Kinder in keinem Buche geläufiger lesen als in der bibl. Geschichte, aber auch niemals monotoner, singender, ja gedankenloser als eben hier. Die Ursachen dieser Erscheinung sind nicht weit zu suchen: der Stoff ist den Kindern mehr oder weniger bekannt, die Ausdrucksweise ihnen geläufig; der kindliche Geist aber ist oberflächlich, und da am oberflächlichsten, wo ihm keine Schwierigkeit begegnet, und muß es um so mehr werden, wo er zum mechanischen Memoriren ganzer bibl. Geschichten gezwungen wird. Diesem Uebelstande, dem eilfertigen, gedankenlosen Bibellesen muß der Lehrer ein entschiedenes Quos ego! entgegensetzen, d. h. nicht den Widerspruch des Wortes allein, sondern auch der That, eine ernstgemeinte Uebung im sinnigen achtsamen Lesen. Ich besorge keine Einwendung, wenn ich behaupte, daß diese Uebung am allerbesten an der Hand geeigneter Repetitionsfragen geschehen kann. Auch ohne es vorher probirt zu haben, läßt sich leicht einsehen, daß eine ergangene Frage zum Aufmerken auf das zu Lesende geradezu zwingt. Aber noch mehr. Bekanntlich spornt ein Dialog das Interesse des Hörers oder Lesers mehr an als eine Abhandlung, ein Drama mehr als eine bloß referirende Erzählung; es läßt sich daher im Voraus vermuthen, daß der Reiz, welcher in dem belebteren Dialog oder Drama liegt, sich auch in etwa bei einer nach Fragen gelesenen Geschichte bemerkbar machen werde. Und so ist es. Man mache die Probe und lasse einmal etwa eine Stunde lang mehrere bibl. Geschichten ohne Unterbrechung schlichtweg aus dem Buche lesen und ein anderes Mal ebenso lange nach wohlbemessenen Repetitionsfragen: so wird der Unterschied in der Aufmerksamkeit der Kinder auf eine eklatante Weise in die Augen springen.

Allerdings würde allein zu diesem Zwecke ein Frageheft für die Schüler nicht durchaus nöthig sein; der Lehrer könnte jene Fragen selbst stellen und würde dadurch den Reiz der dialogischen Form sogar noch etwas verstärken. Allein das Frageheft ist eben für einen andern Zweck, für die häusliche Repetition ja nöthig und zwar unersetzbar. Darum wird man es sich auch für die vorbereitende Repetition gefallen lassen müssen, auch um so besser gefallen lassen können, weil der Lehrer, wenn er will, in der Lesestunde das Frageheft bei Seite legen, die Fragen mündlich stellen, oder sie durch ein lesefertiges Kind oder ihrer etliche vorlesen, oder endlich abwechselnd bald dieses bald jenes Verfahren eintreten lassen kann. Uebrigens hat hier das Lesen der Fragen gar nicht das „Lähmende", was irgendwo ein Recensent vermuthete. Der lebendige unmittelbare Verkehr zwischen Mund und Ohr ist bei der voraufgegangenen mündlichen Erzählung (im ersten Lernstadium) ungestört zu seinem vollen Rechte gekommen, da haben die Zwecke des anschaulichen Verständnisses und innersten Heilsbedürfnisses im Vordergrunde gestanden und ihr Genüge finden

Digitized by Google

können: jetzt, im zweiten Lernstadium, stehen eben andere Zwecke im Vordergrunde, die Uebung im sinnigen Bibellesen und die Vorbereitung der selbständigen Repetition zu Hause, und diese Zwecke sind wichtig genug, um ebenfalls ein ungestörtes Recht beanspruchen zu dürfen. Es ist damit so, wie mit dem Singen eines geistlichen Liedes: wird behufs der Andacht ein Choral gesungen, so muß jede Korrektur, wie nöthig sie auch sein möchte, dahinten bleiben; in der Gesangstunde dagegen ist sie eben am Platze, und je ernstlicher sie dort geübt wird, desto besser wird das Lied ein anderes Mal bei der Andacht dienen können. Wer hinsichtlich der verschiedenen Zwecke und Uebungen bei einem so complicirten Lehrgegenstande, wie der Religionsunterricht ist, nicht richtig analysirt, oder das richtig Analysirte hernach wieder durcheinandermengt, der richtet in der Theorie wie in der Praxis gar schädliche Verwirrung an. Der Lehrer, welcher bei dem ersten, mündlichen Vortrag der Geschichte, der hauptsächlich auf verständige Auffassung und Erbauung zielt, schon Repetitionsübungen mit einmischt, handelt eben so ungerechtfertigt, wie der, welcher beim Lesen der Geschichte durch den Blick auf erbauliche Zwecke von den jetzt vorliegenden Aufgaben, ein achtsames Lesen zu üben und ein selbstthätiges Repetiren vorzubereiten, ungebührlich sich ablenken läßt. Gewiß wird auch hier der einsichtige Lehrer die höchsten Ziele nicht vergessen und nach Kräften alles fern zu halten suchen, was unberechtigt sich störend einmischen will. Das Lesen der Fragen kann aber in diesem Falle nicht als etwas Störendes angesehen werden; und sollte doch Jemand es dafür halten, so ist ihm eben unbenommen, die Fragen selber mündlich zu stellen.

Ich verfahre z. B. je und dann sogar so: jede Frage wird von einem lesefertigen Kinde gelesen, dann von einem schwächeren oder im Chor nachgelesen; die Antwort wird ebenfalls erst von einem fähigeren und dann von einem schwächeren Kinde aus dem Historienbuche gelesen, zugleich werden die im Enchiridion bezeichneten Parallelstellen in der Bibel aufgeschlagen. — Trifft es sich, daß irgend eine Frage nicht sofort Allen verständlich ist, was in der That vorkommt, weil im Enchiridion hier und da absichtlich ein weniger geläufiger Ausdruck gebraucht ist, — so wird das Befremdliche auf dem kürzesten Wege erläutert und dann müssen die reiferen Schüler die Frage mit anderen Worten auszudrücken versuchen. Erlaubt es die Zeit, so geschieht Letzteres zuweilen bei sämmtlichen Fragen, auch wenn sie an sich schon genügend verständlich sind; es ist dies wieder ein treffliches Mittel wider das gedankenlose Lesen und Hören.

Am zweckmäßigsten schließt sich dieses Lesen der Fragen und der bibl. Geschichte unmittelbar an die mündliche Erzählung des Lehrers. Fehlt da die Zeit, so kann es auch in der nächsten Religionsstunde vor dem Erzählen der neuen Geschichte geschehen, oder aber, man nimmt mehrere Lektionen zusammen vor und benutzt dazu die Bibellese- oder eine andere Lesestunde.

Jetzt, wo das Enchiridion schon eine geraume Zeit in der hiesigen Schule erprobt worden ist, möchte ich gerade diese Uebung — das Lesen der Historien an der Hand der Fragen — um keinen Preis entbehren. Ich weiß, was sie einträgt, — nicht bloß als Vorbereitung für die selbständige

Digitized by Google

Repetition, sondern insonderheit auch für ein verständiges Bibellesen und für ein gutes Lesen überhaupt.*)

Wenn auf diese zwiefache Weise — durch den mündlichen Vortrag des Lehrers und durch das Lesen der Historien — das Kind auf die selbstthätige häusliche Wiederholung vorbereitet ist, so kann die Letztere – die dritte Lernstufe — unmöglich noch besondere Schwierigkeiten darbieten. Die Fragen sind verstanden, die Antworten weiß das Kind zu finden und versteht sie auch: so bleibt ihm also nur übrig, dieselben nach dem Sinn oder Wortlaut sich einzuprägen. Daß diese Arbeit leichter ist und auch verständiger angegriffen werden wird, als da, wo man ihm aufgibt, eine Geschichte als ein Ganzes sich einzuprägen, kann meines Bedünkens nicht zweifelhaft sein. — Aber außer diesem Vortheil — für eine gute häusliche Wiederholung — bietet das Enchiridion noch etliche andere und zwar solche, die in meinen Augen schwer ins Gewicht fallen.

Der erste Nebengewinn ist die Anregung zur Selbstthätigkeit, insbesondere zu einem selbstthätigen Umgange mit der heiligen Schrift. Es ist ein großer Unterschied zwischen der häuslichen Wiederholung und Einprägung einer Geschichte als Ganzes und einem Wiederholen und Ein-

*) In einer kleinen Gesellschaft von Pfarrern und Schulinspektoren, wo das Gespräch darauf kam, welchen Grad der Schulbildung man von einem Knaben, der sich zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf in einer Aspirantenschule(Vorseminar) meldete, fordern sollte, gab ich meine Meinung dahin ab, die Prüfung müsse sich vornehmlich auf 3 Dinge richten und davon unter keiner Bedingung abgehen: auf gutes Lesen, Anfertigung eines kleinen Aufsatzes, der keine orthographischen Fehler zeigen dürfe, und schnelles, sicheres Kopfrechnen; sie dürfe sich sogar nöthigenfalls auf diese drei Punkte beschränken, denn wenn hierin das Geforderte geleistet werde, so könne man bei der jetzigen Schuleinrichtung getrost annehmen, daß in den übrigen Fächern nichts Wesentliches gebrechen würde; unter jenen 3 Stücken aber sei wiederum ein gutes Lesen das Erste und Wichtigste, denn es gäbe Schulen von gutem Rufe, in denen hierin doch noch Vieles fehle, aber ich hätte noch niemals eine Schule angetroffen, die in den übrigen Lehrgegenständen hinter ihrem Ziel zurückgeblieben wäre, wenn sie im Lesen das Wünschenswerthe leistete. Die Anwesenden stimmten meiner Meinung insgesammt gern bei, allein bei der Behauptung, daß man von einer guten Volksschule auch ein gutes Lesen fordern dürfe, zeigte sich auf allen Gesichtern ein gewisses schalkhaftes Lächeln, welches deutlich verrieth, daß sie eigentlich gern in ein lautes Lachen hätten ausbrechen mögen. Ich verstand das wohl, und beeilte mich deshalb hinzuzufügen, es sei natürlich keine Lesekunst à la Tieck gemeint, sondern nur schlichtweg ein deutlicher, wohlbetonter, geläufiger Lesevortrag aus den in der Volksschule gebrauchten Büchern (Lesebuch, Bibel, Gesangbuch u. s. w.). Allein auch diese einschränkende Bemerkung erreichte ihren Zweck nicht: das ungläubige Lächeln wollte nicht weichen, und Einer nach dem Andern gab das bestimmte Urtheil ab, in ihrem Bereiche sei ihnen noch keine Schule vorgekommen, die das von mir im Lesen Geforderte leiste, im Gegentheil, die meisten blieben weit, zum Theil sogar sehr weit hinter denselben zurück. — Ich muß mich hier darauf beschränken, dieses Faktum ohne weitere Nutzanwendungen mitzutheilen, und will nur noch bemerken, daß jenes Urtheil aus dem Munde verständiger, durchaus billig denkender Männer kam, und meine Erfahrung im Grunde nicht viel anders urtheilen konnte. —

Sollte dieses Geschichtchen nicht auch für die Seminarien eine Moral enthalten? — Wenn ich hier und anderwärts die Bedeutung des Lesens betont habe, so ruht dies auf dem sachlichen Grunde, daß in meinen Augen diese Kunst — ungerechnet das, was sie für die Selbstfortbildung gilt — neben dem Memoriren sprachlicher Darstellungen das erste und Hauptmittel der Sprachbildung ist, die Sprachbildung aber wiederum als eine der wesentlichsten Stücke und eins der besten Mittel für die intellegible Bildung überhaupt angesehen werden muß. (Vgl. die bezüglichen psychologischen Bemerkungen in dem Artikel „Denken und Gedächtniß," Schlbl. Heft 5 und 6. 1866.) Die Vertreter er Kirche haben noch einen besondern Grund, ein gutes Lesen in den Schulen zu fordern und zu fördern; in Schweden hießen weiland die ernstern Christen und Bibelfreunde schechtweg „Leser."

Digitized by Google

prägen der einzelnen Antworten, die das Fragebuch verlangt. In Absicht auf das nackte Repetiren an sich macht die Aufgabe des Enchiridions zwar weniger Mühe als die erstere, allein sie macht doch auch Ansprüche an das Besinnen und tritt so einem oberflächlichen, mechanischen Lernen entschieden in den Weg. Das will viel sagen: ein sicheres Lernen erleichtern und zugleich das mechanische behindern. Aber das Enchiridion thut noch mehr: es befördert auch ein freudiges Lernen. Nichts hilft der Freudigkeit zum Lernen mehr auf als das Gefühl, man habe wirklich Etwas gelernt, man könne das Geforderte leisten. Mit einigem Fleiß kann ein Kind beim Gebrauch des Enchiridions in der That zu diesem Gefühl gelangen; hat es auch beim Wochenschluß nicht alle Historien und alle Fragen inne, so weiß es doch, bei irgend einer Geschichte und bei den Fragen, die es ernstlich vorgenommen hat, wird ihm das Gelernte bei der Reproduktion nicht versagen. Die Freudigkeit wird um so stärker werden, wenn die Probe wiederholt gemacht und gelungen ist. Die Lehrer, welchen kein Frageheft zu Hülfe kommt und doch ein sicheres Lernen erzielen wollen, suchen sich dadurch zu helfen, daß sie die Geschichte in kleinere Portionen theilen und nun den Schülern aufgeben, beim Einprägen einen dieser Abschnitte nach dem andern vorzunehmen. Das ist allerdings ein guter Rath; allein dem kleinen Repetenten steht immer vor der Seele, er müsse doch eigentlich das Ganze wissen, und darum hält er beim Lernen des einzelnen Stückes nicht ruhig aus, er eilt vorwärts, aber im Eilen wird alles mechanisch und dadurch wiederum beschwerlicher; und ist er endlich am Ende, so hat er den Anfang wieder vergessen und die Arbeit muß wieder von vorn beginnen; damit ist aber auch die Freudigkeit dahin: die Lernmasse, welche trotz der vorsichtigen Theilung des Lehrers doch in der Vorstellung des Schülers ungetheilt, ein Ganzes und Großes blieb, hat sie erdrückt. —

Beim Enchiridion wird die Selbstthätigkeit des Schülers auch dadurch angeregt, daß neben den Repetitionsfragen hier und da Reflexionsfragen eingestreut oder Parallelstellen angeführt sind. Mag er auch beim Nachschlagen dieser Parallelstellen nicht den bewußten Vorsatz haben, zu überlegen, warum dieselben hier citirt sind: so wird doch in vielen Fällen ein dahin zielender Gedanke unwillkürlich geweckt werden; wie viel ist aber schon dadurch für den zu wünschenden selbstthätigen Umgang mit der heiligen Schrift gewonnen? Und wenn man es auch für den einzelnen Fall nicht hoch anschlagen will, so wird die ein paar Jahre hindurch fortgesetzte Uebung, Schrift mit Schrift zu vergleichen und zu combiniren, doch einen Gewinn erzielen, der nur mit Unrecht gering geschätzt werden kann.

Einen weiteren Neben-Vortheil der häuslichen Repetition nach dem Fragehefte glaube ich im Blick auf die Familie des Schülers hoffen zu dürfen. Setzen wir den Fall, ein Kind sitzt am Abend mit dem Nachbarskinde zusammen, um seine Enchiridions-Lektion zu lernen: Eins liest die Frage, das andere liest oder recitirt die Antwort. Sollte da der Eine oder Andere aus dem häuslichen Kreise, der gerade anwesend ist, nicht zuweilen unwillkürlich aufhorchen müssen und ein gutes Wort oder seinen Anstoß zum Nachdenken empfangen können? Oder setzen wir den andern Fall: die Mutter oder der Vater oder eins der älteren Geschwister verstände sich dazu, am Abend oder am Sonntag dem Schulkinde beim Lernen seiner bibl. Lektion behülflich zu sein oder das bereits Gelernte zu überhören, was mit

Digitized by Google

Hülfe des Frageheftes weder unbequem noch langweilig ist: wäre das nicht eine mehr als bloß liebliche Scene? Solchen Hoffnungen darf man freilich nicht nachgehen, weil man sie nicht direkt veranlassen kann; allein wenn irgend eins der vorhandenen Schul-Lehrmittel im Stande ist, auch dem häuslichen Kreise eine kleine Anregung zu geben, so darf man es von einem bibl. Fragebüchlein hoffen.

Werfen wir jetzt noch einen Blick auf das letzte, das vierte Lernstadium: die freie Reproduktion der bibl. Geschichten. Von den 3 (oder 4) biblischen Geschichtsstunden der Woche bleibe dafür etwa die letzte ganz vorbehalten. Da die Fragen schon in der Schule gehört und gelesen, und zu Hause wiederum gelesen worden sind, so wird das Lesen derselben jetzt, bei der freien Beantwortung, kaum zu einem Bedenken Anlaß geben können. (Ein solches Bedenken ist nämlich irgendwo laut geworden.) Findet indeß der Lehrer es gerathener, selber die Fragen zu lesen, so hat er dazu ja völlig freie Hand. Stellt er sie selbst, so würde es sogar zulässig sein, dieselben je zuweilen mit anderen Worten auszudrücken. Ob die Kinder bei den Antworten genau den bibl. Wortlaut festhalten oder im Ausdruck sich freier bewegen, ist nur dann von Bedeutung, wenn letzteres in einem bestimmten Falle auf eine mangelhafte Repetition schließen läßt; in der Regel werden die Antworten der Fleißigen sich nicht weit vom Bibelwort entfernen. Was der Lehrer behufs eines umfassenderen oder tieferen Verständnisses noch fragen oder sagen will, mag er an die vorliegende Repetitionsfrage anknüpfen; dahin gehört auch das Aufschlagen der bezeichneten oder selbst gewählten Parallelstellen, und das Citiren eines einschlagenden Liederverses oder Katechismussatzes. Es ist gut und wichtig, daß dieses letzte (vierte) Lernstadium dem ersten, wo der Lehrer die Geschichte vortrug, auch darin gleiche, daß eine ernste, erbauliche Stimmung in der Klasse vorwalte; schon darum, damit Kinder und Lehrer eingedenk bleiben, es handele sich hier um Thaten Gottes, die zum Heil der Menschen geschehen und erzählt sind. Das Merken dieser Absicht der heil. Geschichte ist eben dasselbe, was das Regulativ das „Erleben der Geschichten“ nennt: der Einblick in unser und in Gottes Herz. Die entscheidende Hinweisung auf diesen wichtigen Punkt fällt nach meiner Ansicht dem ersten Lernstadium, dem mündlichen Vortrag des Lehrers zu; was später und namentlich bei der schließlichen freien Reproduktion zu demselben Zweck auftritt, kann wesentlich nur das Erstgehörte wieder auffrischen, verdeutlichen und seinen Eindruck auf's Gewissen verstärken wollen.

Das ist der Gebrauch des Enchiridions durch die 4 Lernstadien*) der Wochengeschichten hindurch, wie ich ihn denke und handhabe. Wer behaupten will, daß die genannten Zwecke insgesammt auf eine andere Weise bequemer und besser erreicht werden können, als durch die Hülfe, welche ein Fragebüchlein bietet, — dessen Gründe und Erfahrungen wäre ich höchst begierig zu hören.

*) Die psychologische Begründung dieser 4 Lernstadien gibt der Aufsatz: „Zur pädagogischen Psychologie.“ S. 19 ff. Separatabdruck aus dem Ev. Schulblatt. Gütersloh bei C. Bertelsmann.

Digitized by Google

Nachbemerkung. Wir erweisen vielleicht dem Leser einen Dienst und einen Gefallen, wenn wir zum Vergleich mit dem vorhin beschriebenen Lehrverfahren die kurze Beschreibung eines andern Verfahrens hierhersetzen. In Schmid's Encyklopädie (S. 649 ff.) empfiehlt der als Mitarbeiter des schlesischen Schulblattes und des Bock'schen „Wegweisers" rühmlichst bekannte Seminarlehrer Schurig folgende Behandlung der biblischen Geschichten:

„Zunächst steht fest, daß der Lehrer auf der Unter- und Mittelstufe die bibl. Geschichte frei, in bibl. Sprache zu erzählen hat, wodurch gar nicht ausgeschlossen ist, daß er bei unverständlichen Ausdrücken die Erklärung mit zwei oder drei Worten einfügt; auf der Oberstufe dagegen wird die Geschichte in der heil. Schrift selbst gelesen. (Erstes Stadium.) Es ist nothwendig (zweites Stadium) — daß nach dem ersten Erzählen auf den beiden unteren Stufen der Lehrer die Geschichte in kleineren Abschnitten noch einmal erzählt und Satz für Satz zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Sätze in ihrer Gliederung zum hinlänglichen Verständniß zu bringen, und die einzelnen Namen von Personen, Thatsachen und Verhältnissen bestimmt zu befestigen. Die Zergliederungsfragen müssen anregend sein und von dem denkenden Eingehen auf den Inhalt zeugen. Wie man Satz für Satz fortschreitet, ist auch alles, was in Wort und Sache dunkel ist, einfach zu erklären durch ein das Gegebene mit dem kindlichen Auffassungsvermögen und der Anschauung vermittelndes, klar und sicher entwickelndes Verfahren und durch eine präcise, sicher anzueignende Feststellung des Ergebnisses."

„Die Einführung in das Verständniß (— die jetzt folgenden Bemerkungen dürfen wir wohl vorwiegend auf die Oberstufe beziehen —) hat es vor Allem mit Erzeugung einer inneren lebendigen Anschauung nicht bloß des äußeren geschichtlichen Verlaufs, sondern vornehmlich der Zustände der redenden und handelnden Personen zu thun. Ueberall ist das innere geistige Band zwischen den Momenten der Geschichte aufzuzeigen, überall die eigentliche Spitze der Geschichte hervorzuheben. Nimmer aber darf sich in der Besprechung die Absicht geltend machen, als solle durch sie die Geschichte erst die wirksame Kraft erhalten; sie hat sich mit ihren Zuthaten darauf zu beschränken, die erforderliche Hülfe zu geben, damit die Geschichte in die Herzen hineinleuchte und wirke. Das geschieht oft durch Hervorhebung eines Wortes, durch eine einzige auf den Kern gehende Frage, durch das Klopfen an das Gewissen mit einem Worte, ja bloß durch einen seelenvollen, ernsten oder milden, strafenden oder bittenden Ausdruck, mit dem das Wort gesprochen wird. Als eine Hülfe sind in diesem Sinn Bibelsprüche, Liederverse, Katechismusstücke zu verwenden, indem sie erstlich dazu dienen, die empfangenen Eindrücke in einem Brennpunkte zu sammeln und durch den schlagenden Ausdruck um so stärker auf das Herz wirken zu lassen; zweitens, indem die erbauliche Besprechung durch das Zusammenbeten oder das Singen des Liedverses sich zur Andacht steigert, welche die empfangenen Eindrücke dem gesammelten Gemüthe tiefer und dauernder einprägen soll; drittens, indem sie die Seite der Geschichte herausheben, die für die Auffassung der Geschichte wesentlich bedingend ist. Als Mittel der Verinnerlichung dient ferner die Erklärung der Geschichte durch andere, sowie durch stete Bezugnahme auf das Leben, die Versuchungen und Erfahrungen des Kindes im Geiste der Geschichte, denn „die bibl. Geschichten sind die rechten Tagesgeschichten," sie wiederholen sich täglich. Zur sinnlichen Veranschaulichung dienen bibl. Bilder, doch dürfen sie während des Erzählens nicht vorgehalten werden; es muß sich die erklärende Betrachtung des Bildes mit der Erklärung der Geschichte verbinden. Für die reiferen Schüler wird zur Vergegenwärtigung der Oertlichkeit die Karte des heil. Landes in Gebrauch genommen.

„Der erklärenden Besprechung folgt — (drittes Stadium) — abermaliges zusammenhängendes Erzählen von Seiten des Lehrers."

„Dann wird dieselbe — (viertes Stadium) — von den Kindern ausdrucksvoll und schön nacherzählt. — Alle behandelten Geschichten müssen von der bei weitem größten Mehrzahl der Schüler am Schlusse des Schuljahres erzählt werden können; denn fragmentarisches Wissen historischer Einzelheiten ist unfruchtbarer Notizenkram. Diese Forderung kann nie und nirgends als unerreichbar (?) angesehen werden, weil sie den gesegneten Erfolg des Unterrichts bedingt und darlegt (?) und die einzige Bürgschaft für einen fortwirkenden Einfluß der bibl. Geschichte ist (?) Biblische Historienbücher dienen auf der Unter- und Mittelstufe zum Nachlesen der behandelten Geschichten." — —

Wir glauben auf diese Bemerkungen Schurig's um so mehr aufmerksam machen zu sollen, als sie in klarer, bündiger Weise das Verfahren beim bibl. Geschichtsunterricht darlegen, welches die nächsten Vertreter der Regulative im Auge haben. In manchen Punkten — z. B. formell in der Unterscheidung und Beobachtung von 4 Lernstadien — stimmt es mit dem von uns empfohlenen Verfahren überein; im Uebrigen finden sich aber auch wesentliche Abweichungen. Der Leser, dem es um ein klares Urtheil in der Sache

Digitized by Google

zu thun ist, wird wohl thun, das Uebereinstimmende wie das Abweichende genau aufzusuchen und zu fixiren. Auf einige Punkte wollen wir selbst kurz hindeuten.

Erstes Lernstadium: Mit Recht will Herr Schurig auf der Unter- und Mittelstufe die Geschichte frei erzählt wissen; dagegen soll auf der Oberstufe der mündliche Vortrag des Lehrers durch das Lesen aus der Bibel ersetzt werden, während wir auch hier ein freies Erzählen von Seiten des Lehrers fordern, und diese Forderung aus vielen Gründen aufs Entschiedenste betonen. Wir betonen sie um so mehr, weil (auch nach Herrn Schurig) das freie Erzählen etwas Schwereres, mithin das Höhere ist, aber die Bequemlichkeit sich gern mit dem Leichteren begnügt und zwar um so eher, wenn sie glauben darf, daß das Bequemere auch das Richtigere sei. Ich bin nicht wenig erschrocken, als einmal ein preuß. Schulrath äußerte, viele, die meisten seiner Lehrer seien gar nicht fähig, die bibl. Geschichten auf der Oberstufe frei und anschaulich erklärend zu erzählen, und wenn doch, so seien sie zu faul sich dafür ordentlich zu präpariren, oder sie hätten (nach ihrer Aussage) keine Zeit dazu — (vielleicht wegen der nöthigen Sorge für die Landwirthschaft und die landwirthschaftlichen Vereine und für Privatstunden und für politische Kannegießerei und Kartenspielen u. dgl.); sie beschränkten sich demnach darauf, die Geschichte in der Schule lesen und wiederlesen zu lassen, dann zum häuslichen Memoriren aufzugeben und schließlich das Memorirte am andern Tage abzuhören. Wiederholungsfragen zu stellen nach der Weise des Enchiridions und Erläuterungsfragen beizufügen — dazu seien sie auch nicht im Stande und würden von Tag zu Tage unfähiger dazu; er wolle in der That bei diesen gern zufrieden sein, wenn sie die Geschichte schlichtweg lesen ließen und dann sich bequemten, das Enchiridion zur Hand zu nehmen, und dessen Fragen lesend oder frei beantworten zu lassen: so würde das ertödtende Treiben wenigstens einigermaßen belebt werden und das Memoriren mit einigem Verständniß geschehen. — Freilich — wo es so steht, was ist da zu hoffen und was will da werden? Was haben da die Seminarien und die Lehrerprüfungen genützt? Ich kenne sog. Sonntagsschulen, die von Handwerksgesellen geleitet werden, wo die Kinder einen mit mehr Geschick und Geist ertheilten bibl. Geschichtsunterricht erhalten, als bei solchen Lehrern. Seien sie fähig oder unfähig — auch auf der Oberstufe sollen die Lehrer die Geschichte mündlich frei und anschaulich erzählen, und wenn sie es nicht können, so sollen sie es lernen.

Wenn Herr Schurig das mündliche Erzählen von Seiten des Lehrers auch auf der Oberstufe einräumen wollte, so würde vermuthlich meine Ansicht von der seinigen doch noch darin abweichen, daß ich ein umständlicheres Erzählen fordere, — umständlicher sowohl wegen des zu erzählenden anschaulichen Verständnisses als wegen der zu wünschenden Erbauung.

Wesentliche Verschiedenheiten finden sich namentlich auch beim zweiten Lernstadium. Die Vergleichung ist aber hier erschwert, weil die kurze Skizze nicht genau erkennen läßt, was von dem Gesagten blos auf die Oberstufe, oder auch auf die Unter- und Mittelstufe zielt. Meine Bemerkungen oben im Text beziehen sich lediglich auf die Oberklasse. So viel ist jedoch klar: Herr Schurig hat im zweiten Lernstadium wesentlich auch den Zweck der Erbauung im Auge, während bei mir hier dieser Zweck zurücktritt und dagegen andere Ziele im Vordergrunde stehen, namentlich das verständige Lesen der Geschichte. Zum Andern scheint wenigstens Herr Schurig der „erklärenden und erbaulichen Besprechung" im zweiten Stadium so viel Gewicht und Raum geben zu wollen, daß sie stark an Nissen's umständliche Katechisationen erinnert. Ueberdies geht das zweite Erzählen des Lehrers (auf der Unter- und Mittelstufe), welches Satz für Satz zergliedernd vorschreitet, doch wenig erbaulich zu Werke — obgleich Herr Schurig auf der Oberstufe das zweite Stadium entschieden auf die Erbauung gerichtet sein läßt, — und es scheint auch mehr der festen Einprägung dienen zu sollen, als ich hier für zweckmäßig halten kann.

Der Unterschied im Lernziel — wo Herr Schurig fordert, daß alle behandelten Geschichten am Schlusse des Schuljahres von der bei weitem größten Mehrzahl der Kinder sollen schön und ausdrucksvoll nacherzählt werden können — fällt ohnehin genug in die Augen.

Die meisten übrigen Differenzen zwischen uns lassen sich wohl zumeist darauf zurückführen, daß ich beim zweiten bis vierten Lernstadium auch ein gedrucktes Fragebeft zu Hülfe nehme. —

Auch Löhe („der evangelische Geistliche") hält dafür, daß innerhalb jeder Lehrlektion der mündliche Vortrag des Lehrers vorausgehen müsse; zugleich empfiehlt er, selbst beim Katechismusunterricht, innerhalb jeder Lektion verschiedene Lern- oder Lehrstadien, die hinsichtlich der Unterscheidung und Charakterisirung mit den unsr gen fast genau übereinstimmen. Er sagt (a. a. O. S. 130): „Man könnte freilich sagen, daß

Digitized by Google

heut zu Tage die katechetische Rede (neben dem katechet. Dialog) wenig gebraucht werde allein das liegt doch am Ende nur daran, daß man nicht mehr so viel von Mund zu Mund lehrt, daß man aus allerlei Gründen von verschiedenem Werthe den Schülern anstatt der mündlichen Rede einen gedruckten Unterricht — d. i. Katechismus, was eben „Unterricht“ und metonymisch „Unterrichtsbuch“ bedeutet — in die Hand gibt, welcher Inhalt und Maß bestimmt. Dies ist ein Surrogat der mündlichen Belehrung, welche dem katechetischen Gespräch vorangehen soll. Es ist so, aber es sollte nicht sein. Der Lehrer sollte demnach und obwohl die Schüler den Katechismus gedruckt vor sich haben, jedes Pensum erst in mündlicher Rede vortragen, dann lesen lassen, dann fragen. Hierdurch entstände eine Vereinigung dreier verschiedener Unterrichtsmomente, welche desto sicherer zum Ziele führen würden.“

Daß Löhe hier nur 3 Lernstadien nennt, rührt, wie leicht zu erkennen, daher, weil er lediglich die Unterrichtsmomente, welche innerhalb derselben Lehrstunde Platz haben, ins Auge faßt und das vierte Moment, das selbstthätige Repetiren des Schülers einstweilen außer Betracht läßt. Rechnet man dieses Moment hinzu, und hält man dabei im Auge, daß nunmehr die vollständige Absolvirung des Pensums in eine zweite Lehrstunde hinübergreifen muß, so ergeben sich die 4 Lehrstadien in der von uns bezeichneten Reihenfolge von selbst.

Abgesehen von der formellen Uebereinstimmung, die wir zu unserer Freude bei Löhe fanden, hat jener Ausspruch noch eine andere, viel weiter reichende Bedeutung: der formale pädagogische Weg weist auf das Ziel hin, wo auch die materiale Zusammenstimmung, die Verbindung und Durchdringung der pädagogischen Form und des theologischen Materials,* gefunden werden kann. Hören wir vorher noch ein Wort des einsichtigen und erfahrenen Mannes auch über die Auswahl des Unterrichts-Materials (a. a. O. I, S. 133):

„Jener Alte“ — (es ist nämlich von dem Unterschied der katechetischen Unterweisung bei Erwachsenen und Kindern die Rede) — „jener Alte, welcher auf die Frage des Katecheten die Antwort gab: „da ich so alt war wie diese Kinder, wußte ich alles, jetzt weiß ich nichts mehr.“ — „steht nicht vereinzelt, er könnte Legion heißen. Daher wird der katechetische Inhalt (bei Alten und Jungen) so ziemlich sich gleich bleiben unter allen Umständen.“

„Es wird also biblische Geschichte und Katechismus Hauptinhalt der Katechese genannt werden müssen, und selbst der von dem allgemeinen Unterricht zu sondernde Confirmandenunterricht (der aber, nach Löhe, nur wenige Wochen zu umfassen braucht, wenn der allgemeine Unterricht seine Schuldigkeit gethan hat) — wird sich, was den Inhalt anlangt, wenig von dem übrigen katechetischen Inhalt unterscheiden, seinen charakteristischen Unterschied mehr in der besonderen Absicht und Beziehung haben.“

„Man könnte es ebenfalls ungewöhlich finden, die heilige Geschichte mit in den Bereich der Katechese zu ziehen; allein die christliche Lehre ist dem größten Theile nach reine Abstraktion von der Geschichte, von den großen Heilsthaten Gottes. Es kann Niemand ohne Geschichte die christliche Lehre lernen, und wenn eins von beiden, entweder die Lehre oder die Geschichte wegbleiben müßte, so würde man an der Lehre weniger verlieren als an der Geschichte, welche ja selbst Inhalt der Lehre und lehrhaft ist.“

Es hat mich nicht wenig überrascht und gefreut, als ich seiner Zeit diese Aeußerung aus dem Munde eines Theologen fand, zumal eines Theologen, den man anderwärts wohl in alten Gedanken und Gedankengängen befangen glaubt. Wie müßte sich ein Schulmann freuen, wenn nur einmal alle unsere Seminardirectoren, die doch von Rechtswegen den pädagog. Verstand ins Amt mitbringen sollten, zu diesem Grade von katechetischer Einsicht vordringen könnten, — zu geschweigen der Theologen im lutherischen oder reformirten oder „unirten“ Pfarramt, die ja auch bald dahin vordringen würden, wenn sie aus dem Munde ihrer Fachgenossen im Schulamt einmal die „reine pädagogische Lehre“ unverfälscht und entschieden bezeugen hörten. Bis es dahin kommt, wollen wir den Einen wenigstens um so werther halten und uns seiner ungenirt freuen.

Möchte Löhe nur noch Einen Schritt vorwärts thun, oder besser: den oben ausgesprochenen Gedanken consequent zu Ende denken! Nämlich so: Biblische Geschichte und Lehre bilden den Hauptinhalt der Katechese und zwar ungetrennt, — nicht erst Geschichte, etwa auf der Unterstufe, und dann Lehre für die Oberstufe, (wie man's gewöhnlich faßt), sondern beides auf jeder Stufe, bei Anfängern, bei Geförderten und Erwachsenen, ungetrennt zusammen, — auch nicht in zwei geschiedenen, wenn auch parallelen, Cursen nebeneinander fortgehend, sondern Beides zu Einem Lehrgange in sorgfältiger Durcharbeitung verbunden und in concentrischen Jahrescursen

Digitized by Google

aus kleinerem Bereich in die Weite vorschreitend, — so nimmt es wohl auch Löhe, oder er ist wenigstens in der Richtung zu dieser Meinung: das ist das Rechte." Aber noch Eins muß hinzugenommen werden zu diesen zwei Elementen: das Gebet, das Lied und gebetartige Bekenntnißaussprüche, was wir kurz, das liturgische Element nennen möchten, wozu also auch etliche Katechismusstücke z. B Lutbers Erklärung der Glaubensartikel, die erste Frage des heidelb. Katechismus u. s. w. gehören. So entsteht ein dreifaltiges Ganzes; aber dieses Ganze muß auch ungetrennt erhalten werden, es muß ein Ganzes bleiben. Denkt man sich nun dieses rechte Ganze zu Einem Lehrgange — nach concentrischen Jahrescursen — verarbeitet, und beobachtet dann beim Lehrverfahren die von der Psychologie empfohlenen vier Lernstadien für die einzelnen Lektionen, so würde das, wonach die Pädagogik so lange schon ausschaut und was der treffliche Tobias Beck in seinem neuen „Leitfaden" *) gesucht, aber wieder weit verfehlt hat, wirklich gefunden sein: der christliche Religionsunterricht nach „generativer" d. h. auch: nach biblischer Methode.

Was aus dem dreifachen Stoffe jenes Lehrganges memorirt werden soll, ist eine besondere Frage. Meine Antwort darauf ist kurz die: Wörtlich zu memoriren sind erstlich Sprüche und spruchartige Stellen aus der bibl. Geschichte, etliche größere Lehrstücke aus der heiligen Schrift, und sodann alles, was zum liturgischen Theil des Lehrganges gehört, aber keinerlei Erklärungen. Alles Uebrige wird nur judicios memorirt.

*) „Leitfaden der christlichen Glaubenslehre für Kirche, Schule und Haus", von Dr. J. T. Beck, Prof. in Tübingen (I. Abtheil. Lehrsätze, II. Abtheil. Bibeltext [Sprüche!].) Stuttgart bei Steinkopf, 1862.

---

3. (Kritik eines andern, vielfach gebräuchlichen Memorirverfahrens.) Es könnte nun noch das Bedenken erhoben werden, ob die Kinder durch eine solche Behandlung der bibl. Geschichte auch befähigt würden, eine bibl. Geschichte völlig frei im Zusammenhange wieder zu erzählen und: ob dieses Ziel nicht auch ohne Hülfe eines Fragebuches erreicht werden könne.

Daß dieses Ziel, so weit es nöthig ist, auch beim Gebrauche des Enchiridions erreicht werden kann, glaube ich behaupten zu dürfen; es ist kein Grund abzusehen, warum das Fragebuch daran hinderlich sein sollte. Daß es auch ohne eine solche Hülfe erreicht werden kann, wie ein Recensent behauptet — soll nicht bestritten werden. Aber ich bestreite, daß es eben so leicht geschehe; ich bestreite ferner, daß auf diesem andern Wege auch die andern angeführten Zwecke (ein sinniges, verständiges und freudiges Lernen 2c.) vollaus zu ihrem Rechte kommen; — ich muß endlich bestreiten, daß — wie jener Recensent behauptet — in der Elementarschule schon das freie selbständige Wiedererzählen ganzer Geschichten gleichsam das höchste äußere Lernziel sein solle.

Ueber die ersten beiden streitigen Punkte glaube ich das Nöthige bereits gesagt zu haben; der dritte Punkt verlangt jedoch noch eine besondere Beleuchtung. Er betrifft eine Forderung, die man bekanntlich (mit Recht oder mit Unrecht) auch aus dem 3. Regulativ hat herauslesen wollen.

Wollte jene Forderung nur sagen, daß die Kinder auch im Wiedergeben größerer Geschichtsabschnitte und ganzer Historien geübt werden sollen, oder daß die sprachfertigen und fähigen Schüler die kurz vorher durchgenommenen Geschichten sollen erzählen können: so brauchte man kein Wort weiter darüber zu verlieren. Allein so ist es da, wo man diese Forderung gern betont, nicht gemeint, sondern es wird verlangt, daß die Kin-

Digitized by Google

der eine ansehnliche Zahl der gelernten Geschichten für die freie Reproduktion im Zusammenhange stets präsent haben sollen. Da hebt nun der Disput an, — und ich an meinem Theile werde, so lange man mich nicht eines Bessern belehren kann, auf das entschiedenste wider diese letzte Anforderung protestiren. Schon die nackte Didaktik spricht dagegen, noch mehr aber die, welche auch von der Wahrheit zur Gottseligkeit etwas weiß.

Die Spitze jener Anforderung geht nämlich nach richtiger Analyse nicht, wie vorgegeben wird, auf ein reiches Wissen in den heiligen Geschichten, sondern auf ein Sprechenkönnen, auf ein hohes Ziel in der Sprachbildung. Ich sage nicht, daß dieses Ziel nicht erreicht werden kann; aber ich frage: warum soll es erstrebt werden? in welchem Verhältniß steht dieser Zweck zu der darauf verwendeten Zeit und Kraft? warum soll diese äußerliche Kunst gerade an dem zarten biblischen Stoffe geübt werden? warum soll die straffe Anspannung des Gedächtnisses und der Sprachübung just an der heil. Geschichte geschehen? — Ich bin kein Gegner der Gedächtnißanstrengung, im Gegentheil; die Zweckmäßigkeit des Memorirens und zwar in allen Lehrfächern ist von mir stets stärker betont worden, als es die dermalige pädagogische Praxis vertragen will. Meines Wissens ist auch von mir zuerst ausgesprochen worden, daß der Religionsunterricht, weil in demselben tüchtig memorirt wird, bisher mehr zur Sprachbildung beigetragen habe, als die eigentlichen sogenannten Sprachstunden; und so habe ich auch in der ersten Begleitschrift mit Fleiß hervorgehoben, daß mit Hülfe des Enchiridions noch mehr für die Sprachbildung erzielt werden könne, als bisher erzielt worden ist. — Allein etwas anderes ist der Ertrag für die Sprachbildung, welcher dem rechten Religionsunterricht gleichsam von selbst zu fällt, und wieder ein anderes der sprachliche Gewinn, welcher mit allem möglichen Aufwand von Kraft und Zeit und dazu auf Kosten wichtigerer Zwecke erstrebt werden muß, — als ob das höchste Ziel der christlichen Lehre darin bestände, eine recht ansehnliche Zahl bibl. Geschichten frei vortragen zu können. Die Verehrer des systematischen Katechisirens über die bibl. Geschichte haben sich gewiß tüchtig vergriffen, aber ihr Mißgriff ist in der That fast klein im Vergleich mit dem, dessen die Verehrer des planmäßigen Memorirens ganzer bibl. Geschichten sich schuldig machen. Während Jene doch nur in den Mitteln irren, dabei aber sehr wohl verstehen können, welches die Hauptsachen der christlichen Unterweisung sind, und diese Hauptsachen auch Hauptsachen sein lassen, — verwechseln Diese, ihre vermeintlichen Antipoden, sogar die Zwecke, indem sie eine Nebensache faktisch als Hauptsache behandeln, ein Irrthum, der nothwendig weit schlimmere Folgen haben muß, als jener gehabt hat. Es ist wahrhaft traurig, daß man ein Jahrzehnt nach dem Erscheinen der Regulative noch solche Irrthümer bekämpfen muß. Wenn jenes Verfahren im bibl. Geschichtsunterricht auch nur irgend ein Analogon in andern Unterrichtsfächern aufzuweisen hätte! Wo ist denn, selbst auf höheren Schulen, ein Lehrer der Geographie, Naturkunde und Geschichte je auf den Gedanken gerathen, be 12- bis 14jährigen Schülern das freie Reproduciren großer Convolute von geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Beschreibungen als höchstes Unterrichtsziel sich zu denken und zu erstreben? Wird ein solcher Lehrer sich nicht gern damit begnügen, wenn die Schüler auf pas-

Digitized by Google

sende Fragen richtig und zusammenhängend antworten und größere Stücke nach ruhigem Ueberlegen schriftlich wiedergeben können?

Ich selber lasse allerdings aus dem Lesebuch memoriren: geschichtliche, geographische und naturkundliche Darstellungen, aber nicht in der Meinung, daß die Kinder so am besten die Sachen lernten, sondern mehr zu sprachlichen Zwecken, — für die Sprachstunde. So können ja auch etliche bibl. Historien memorirt werden; aber in den Religionsstunden darf keine Forderung vorkommen, die nicht im Dienste ihrer höheren Zwecke steht.*)

Seit dem Erlaß der Regulative sind viele treue Lehrer durch jene unbefugte Forderung in ihrem Gewissen bekümmert und bedrängt worden, hier durch den Buchstaben des Gesetzes, dort durch einsichtslose Schulinspectoren. Darum hat das Ev. Schulblatt je und je, zwar in rücksichtsvoller Form, aber doch entschieden dagegen Protest eingelegt. Ein so tüchtiger wie christlich bewährter Lehrer in den östlichen Provinzen — ein Mann, über den einst ein hochstehender Schulbeamter privatim einzso ehrenvolles Zeugniß aussprach, wie es mir kaum jemals über einen Lehrer zu Ohren gekommen ist,**) schrieb mir einmal: „Das Ev. Schulblatt mußte mit seinem Erscheinen in meine Hände wandern. Dies Blatt war zu einer Zeit mein Trost, als ich, gedrängt durch Mißverständnisse aller Art, längere Zeit ein Treiber meiner Kinder geworden war, und darüber alle Amtsfreudigkeit beinahe verloren hatte." Was für ein Drängen muß doch damals durch die Lande gegangen sein, wenn selbst solche Männer sich seiner nicht erwehren konnten! Aber es ist noch nicht zu Ende: ich fürchte beinahe, der jüngst empfohlene „Normal-Lehrplan" wird vielfach das alte Uebel von Neuem ins Kraut schießen lassen. Das Enchiridion und die Weise des christlichen Unterrichts, welche oben skizzirt worden ist, haben in den Verehrern des massenhaften Memorirens eben so entschiedene Gegner als an den Freunden des systematischen Katechisirens. Ich bin indeß der guten Zuversicht, daß die richtige Ansicht schließlich durchdringen wird. Sie würde auch im Schulstande selbst in der That längst durchgedrungen sein, wenn die beiden falschen Theorien zur Rechten und Linken nicht von außen her Gunst und Stütze fänden, namentlich von daher, wo man sich nicht scheut, Andern schwere Lasten aufzulegen, die man doch selber nicht mit einem Finger anrühren mag.

---

*) Auch über das Memoriren findet sich bei Löhe ein treffliches Wort („Haus-, Schul- und Kirchenbuch," I. Theil, 3. Aufl.):

„Ein Hauptgrundsatz für das Auswendiglernen auf allen Lebensstufen wird der sein, daß man niemals lerne, bloß um zu lernen und das Gedächtniß zu üben, sondern immer die Gedächtnißaufgaben in den Dienst eines höheren Lebenszweckes stelle. Wer lernt, nur um zu lernen, wird leicht sinnlos lernen. Wer zu einem bestimmten Zwecke lernt, wird dies leicht vermeiden, und dennoch das Gedächtniß nicht minder, sondern besser üben, als der auf bloße Uebung ausgeht. Es ist das Gedächtniß nichts Selbstständiges, sondern seiner Natur nach etwas Dienstbares. — Die religiösen Aufgaben, von denen hier die Rede ist, stehen entweder im Dienste der Erkenntniß göttlicher Dinge oder im Dienste des gottesdienstlichen Lebens und Betens."

**) Wenn dem lieben bescheidenen Collegen dieses Blatt zu Gesicht kommt, so verzeihe er gütigst, daß ich hier nothgedrungen Etwas öffentlich mittheile, was ihm selber unbekannt geblieben war. Da er während seines erfahrungsreichen Lebens mit mancher bitteren Pille hat fertig werden müssen, so wird er, wie ich traue, auch diese süße ohne Schaden zu verdauen wissen.

Digitized by Google

Die vorstehende (dritte) Bemerkung hätte wohl unterbleiben können, indem das Enchiridion an sich nicht davon berührt wird, ob Jemand ganze Historien memoriren lassen will oder nicht, da es dem Ersteren wenigstens nicht hinderlich ist. Aber faktisch stellen sich die sogenannten Memorirfreunde ihm doch in den Weg, weil sie merken, daß es auf einem ganz anderen Boden gewachsen ist, und daß ihre Lieblingsidee vor der religionsunterrichtlichen Ansicht, welche das Enchiridion vertreten hilft, keine Gnade findet.

Nachbemerkung. Es wird ohne Zweifel für die Leser so interessant wie lehrreich sein, auch eine gute Stimme aus dem Auslande über unsern Religionsunterricht zu hören. Wir machen daher aufmerksam auf das inhaltreiche Schriftchen: „Der evangel. Religionsunterricht in Deutschland, Großbrittanien und Dänemark von C. A. Torén. Prof. der Theologie in Upsala. In der Uebersetzung herausgegeben von W. Thilo, Seminardirektor in Berlin." (Gotha bei Besser, 1865. 169 S.) Was den Verfasser zur Bearbeitung desselben veranlaßte, ist nach dem Vorwort des deutschen Herausgebers Folgendes:

„Nachdem in Schweden seit mehreren Jahren eine Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche, ja mechanische Behandlung des religiösen Unterrichtsstoffes ins Leben getreten war und selbst auf dem Reichstage wie bei der Regierung eine hinreichende Anzahl von Freunden gewonnen hatte, glaubte man in jenem Lande, um die lebendigeren Ansichten, welche ausgesprochen wurden, zu sicherer Geltung zu bringen, auch den Weg der Vergleichung oder des Vorbildes einschlagen zu müssen."

„Herr Prof. Dr. Torén wurde deshalb von seiner Regierung beauftragt, von der religiösen Unterweisung der evang. Jugend in Deutschland und Großbrittanien Kenntniß zu nehmen und über deren Eigenthümlichkeit eingehenden Bericht zu erstatten. Dieser Bericht liegt nun in dem genannten Schriftchen auch den deutschen Lesern vor."

Es sei mir erlaubt, die Leser vorher auf einige Umstände aufmerksam zu machen, über die das Buch selbst keine Auskunft giebt; ihre Kenntniß ist zum richtigen Verständniß desselben durchaus nothwendig. Ich selbst wurde durch den Verfasser, der bei seiner Reise auch ein paar Tage hier zubrachte, darauf hingewiesen — genauer jedoch noch durch zwei treffliche schwedische Lehrer, die später in Barmen zum Besuche waren. — Die vorhin erwähnte „Bewegung gegen die alte, etwas zu äußerliche mechanische Behandlung des religiösen Unterrichtsstoffes" hing zunächst mit der von kirchlicher Seite projektirten Herausgabe und Einführung eines neuen, größeren Katechismus zusammen oder war vielmehr geradezu dadurch veranlaßt, — ähnlich wie vor einigen Jahren in Hann over und in Holstein. Der kleine Katechismus Luther's nimmt im dortigen Unterricht und kirchlichen Leben von Alters her eine solche Stelle ein, wie nirgendwo in Deutschland. Er wird nämlich nicht bloß in der Schule von der untersten Stufe an gelernt, sondern auch in den Familien, weil diese selbst, und zwar Groß und Klein, jährlich einmal vom Pastor im Katechismus examinirt werden. Für je einen kleinen Complex benachbarter Familien ist jährlich ein Tag bestimmt, an dem Alt und Jung, Herrschaft und Gesinde sich in die Kirche begibt und dort sich um den Altar stellt, wo dann der Geistliche vorzugsweise die jüngeren Glieder über ihr Katechismusverständniß befragt, aber beim Recitiren auch die älteren mit heranzieht. Diese Einrichtung ist offenbar etwas so Eigenthümliches und in seiner Art Vortreffliches, daß der Katechismusgebrauch in Deutschland, der eben nur als ein Schulgebrauch bezeichnet werden kann, als etwas ganz Anderes und Apartes angesehen und beurtheilt werden muß. Als man nun in Schweden mit dem Project eines größeren katechetischen Leitfadens auftrat, legten fast alle Schulmänner, aber auch manche Geistliche Protest dagegen ein. Man besorgte mit Recht, daß die Einführung des größeren Buches den bewährten segensreichen Einfluß des kleinen Katechismus schwächen werde; sodann aber wurde betont, daß die biblische Geschichte die erste Stelle und das Hauptgewicht im gesammten Religionsunterricht haben müsse, und drittens wünschte man, daß das schulmäßige Lernen des kleinen Katechismus nicht vor dem 10. Jahre beginne. Offenbar war diese letztere Ansicht Punkt für Punkt im Recht, und daher erhielt sie auch allmälig immer mehr Beifall, obgleich sie anfänglich wider ihre altorthodoxen Gegner einen schweren Stand haben mochte, da in Schweden jede Neuerung namentlich auf dem kirchlichen Gebiete über die Maßen erschwert ist. Außer der besseren pädagogischen Einsicht stand den

Digitized by Google

Neuerern aber auch dies zur Seite, daß sie in christlicher Hinsicht ein gutes Gewissen hatten und man ihnen nicht vorwerfen konnte, unter dem Deckmantel der Pädagogik trachteten sie dahin, die christliche Wahrheit zu escamotiren. (Wir nennen sie „Neuerer;“ eigentlich sind es aber „radikale Reactionäre,“ weil sie zur Ur-Methode, zur Methode der Bibel zurückkehren wollen.) So kam es denn dahin, daß die Regierung auf ihre Seite trat und den so einsichtsvollen wie umsichtigen Prof. Torén ins Ausland sandte, um über den dortigen Stand der neueren Pädagogik in Betreff des Religionsunterrichts sichere Nachrichten zu holen.

Es ist sehr zu bedauern, daß der bekannte Katechismusstreit in Hannover nicht ein gleiches reinliches Resultat erzielt hat. Freilich war der Streit selbst ein sehr unreinlicher, unklarer. Die Freunde des neuen Walther'schen Katechismus hatten zumeist und im Wesentlichen das christliche Recht auf ihrer Seite, nicht aber das pädagogische; wären sie in letzterer Beziehung einsichtiger gewesen, so würden sie der christlichen Wahrheit besser zu dienen verstanden haben, als durch die neue Ausgabe einer alten abstrakten Katechismusauslegung. Den Gegnern, wenigstens den geistlichen, ging es zumeist nicht um Förderung biblischer Heilswahrheit, sondern um Conservirung eines alten oder um Importirung eines neumodischen Rationalismus; an pädagogischer Vernunft gebrach es bei ihnen nicht weniger als auf der andern Seite, denn sonst würden sie nicht für ihren alten abstrakten Katechismus haben eifern können. Leider sind die entschieden christlich-gesinnten Schulmänner fast ohne Ausnahme im Hintergrunde geblieben, wahrscheinlich deshalb, weil sie fürchteten, durch Mitreden die christliche Wahrheit noch mehr in die Enge zu treiben; nun aber haben sie durch ihr Schweigen die pädagogische Wahrheit, die sie doch zu vertreten berufen waren, verleugnet. Wären sie, wie die schwedischen Gollegen, muthig hervorgetreten und hätten ihre gute Position ohne Rückhalt frank und frei nach links und rechts vertheidigt, so würden unfehlbar beide, die Kirche wie die Schule, dadurch gewonnen haben. Vielleicht kann aber, was damals versäumt worden ist, noch in etwa nachgeholt werden.

Indem wir nun dem Leser anheimgeben und empfehlen, in Torén's Bericht selbst nachzusehen, was für Erfahrungen der schwedische Schulreisende heimgebracht hat, wollen wir wenigstens einige Stellen, welche das oben besprochene Memoriren der bibl. Geschichte und des Katechismus betreffen, hier mittheilen. Es heißt dort (S. 50):

„Es gab vormals Schulen in Preußen, in welchen für Katechismus und Lieder und bibl. Geschichte ein paar Abhörungsstunden wöchentlich bestimmt waren, und wo die Arbeit des Lehrers darin bestand, von Bank zu Bank zu gehen und Einen nach dem Andern zu verhören, — ohne alle Entwickelung, Anwendung und Erklärung. — Dieses Verfahren haben jene Bestimmungen (die Regulative) wenigstens de jure aufgehoben. Vielleicht kann man doch den Regulativen nicht ganz die kleine Ausstellung erlassen, daß, ob sie schon zur Wegräumung des vorher üblichen übergroßen Materials zum Auswendiglernen viel gethan haben, sie doch gewissermaßen eben in dieser Hinsicht einem falschen Wesen den Eingang offen gelassen haben. So scheint es uns nicht ganz richtig, daß die Sonntagsevangelien mit sammt allem Uebrigen durch das Gedächtniß sollen wörtlich angeeignet werden. (De facto werden bekanntlich in vielen Regierungsbezirken auch noch eine große Zahl anderer bibl. Geschichten so zu sagen wörtlich memorirt.) Das Lernen von Kernsprüchen und gewissen bedeutungsvollen Stücken der Perikopen mag von unbestreitbarer Wichtigkeit sein, aber das buchstäbliche Auswendiglernen von diesen Stücken in ihrer Gesammtheit stimmt nicht mit ihrer eigenen Beschaffenheit überein. Das Auswendiglernen eines rein geschichtlichen Abschnittes kann aus pädagogischem Gesichtspunkte meistentheils nur als ein Mißgriff beurtheilt werden. Vor Allem möge man zusehen, daß man nicht durch mißgeleiteten Eifer Unwillen und Abgeneigtheit gegen das Wort der Schrift wecke, und daß man doch nichts von dessen Frische und Anmuth wegnehme. Für einen wackeren Lehrer ist nichts wichtiger, als daß die selige und frohe Botschaft in wahrer Heiligkeit, in dankbarer Ehrfurcht gehalten werde. — Vielleicht kann man auch mit Recht befürchten, daß die Zahl der Kirchenlieder, deren Auswendiglernen gefordert wird, nämlich 30, größer ist, als daß sie sa, wie es wohl die Absicht ist, dem übrigen religiösen Wissen der Kinder einverleibt werden können.“

Seite 123 ff.:

„Wie bekannt, besitzt die englische Kirche unter ihren Bekenntnißschriften einen Katechismus, der die großen Hauptpunkte des Christenthums enthält. Er ist kleiner als Luther's kleiner Katechismus, und hinsichtlich seines geistlichen Charakters lange nicht so bedeutend. — Jetzt findet sich keine officiell angenommene Erklärung desselben. Diese Erklärungen waren früher nicht wenig gebräuchlich: hie und da haben wir noch eine Tradition davon bemerkt. Es wächst aber immer mehr das Gefühl, daß, wenn die Kinder einen längeren Katechismus auswendig lernen, sie die Worte nehmen, ohne ihren Sinn mit

Digitized by Google

zu erfassen, und daß dieses Auswendiglernen leicht der Bequemlichkeit des Lehrers Vorschub leistet. Die gegebenen Erklärungen sind ausdrücklich da, weniger um von den Kindern gelernt zu werden, als zur Hülfe und Anleitung des Lehrers. Als die Lehrer schwächer waren, war in der That das Auswendiglernen solcher Erklärungen gebräuchlich. — Je nachdem die Lehrer besser geworden sind, ist auch das ausführlichere Buch weggefallen und die persönliche, mündliche Erklärung von dem Katechismus der Kirche, wo dieser benutzt wird, ist Hauptsache geworden. Gewissenhafte Pädagogen in England halten dafür, daß bei dem Religionsunterrichte keine anderen Worte gelernt werden sollen, als nur solche, die einen ganz absoluten Werth haben. Während man die große Erinnerungsfähigkeit der Kinder anerkennt, hält man es für eine heilige Pflicht, mit dieser Fähigkeit gut zu wirthschaften und dieselbe nicht nur nicht zu mißbrauchen oder übermäßig anzustrengen, sondern sie auch für solche Worte und Sätze zu sparen, die an sich einen ganz eigenen Werth und große Wichtigkeit haben." — „Löhe, Pfarrer in Neuendettelsau (in Baiern), welcher wohl als einer der reifsten und einsichtsvollsten von den Lehrern der Gegenwart in der lutherischen Kirche, wo diese sich auch findet, angesehen werden mag, will kein Auswendiglernen seiner kurzen und einfachen Erklärung: er betrachtet ein solches als Fehler, durch den das Wesentliche, die lebendige Auffassung der Sache große Gefahr läuft. Doch erlaubt er es solchen Confirmanden, von denen er weiß, daß sie den Inhalt begriffen und verdaut haben, aber dabei auch die Worte in dem Gedächtnisse aufzubewahren wünschen." (S. 69.) — — „Der berühmte Seelsorger L. Harms in Hermannsburg, welcher für Norddeutschland dasselbe ist, was Löhe für den Süden, zeigte sich dagegen, wie mir geahnt hatte, als einen Vertheidiger des katechetischen Auswendiglernens. — Er für seinen Theil hat seine Confirmanden den bekannten (vielbestrittenen) Walther'schen Katechismus auswendig lernen lassen." (S. 109.)

So weit Hr. Torén. Am Rhein und anderswo wird noch vielfach das Auswendiglernen umfassender Katechismuserklärungen gefordert und zwar nicht etwa bloß von den Confirmanden, sondern auch in den Schulen; überdies (von den Katechumenen und Confirmanden) noch eine Zahl von Kirchenliedern und Sprüchen, die über das von den Regulativen bestimmte Maß weit hinausgeht, — die für die Schule zu lernenden Perikopen und andern biblischen Geschichten ungerechnet. Es kommt vor, daß bei den mit dem 14. Jahre vorzunehmenden Schul-Entlassungsprüfungen der Pfarrer nur diejenigen Kinder wirklich entläßt, welche den großen heidelbergischen (oder einen Unionskatechismus, oder irgend einen andern größeren Katechismus, wie er gerade im Gebrauch ist)" ganz und gut inne haben. Von einer Verminderung des Memorirstoffes, namentlich des abstrakten, die nach Torén's Meinung in Preußen durch die Regulative bewirkt worden sein soll, ist hier zu Lande nichts zu bemerken; eher das Gegentheil.

---

4. (Aus der Geschichte der Repetitionsfragen.) Es wurde oben schon angedeutet, daß der didaktische Gedanke, welcher dem Enchiridion zu Grunde liegt, auf einer breiteren Basis ruht, als man hier und da sehen zu können scheint.

Fürs Erste kann sich die Idee der Repetitionsfragen auf ihre Geschichte berufen, auf die Thatsache, daß schon von langen Jahren her angesehene Schulmänner je und je bemüht gewesen sind, dem Lehrbuche und dem mündl. Unterrichte durch gedruckte Wiederholungsfragen zu Hülfe zu kommen. Schon der alte Hamburger Gymnasialdirektor Hübner hat seinen bibl. Historien solche Fragen beigefügt. Seitdem schlief freilich dieser Gedanke auf lange Zeit wieder ein, wie denn überhaupt die pädag.-reformatorische Idee, welche dem Hübnerschen Buche hinsichtlich des Religionsunterrichtes überhaupt inne wohnte, erst ein Jahrhundert später ihre eigentliche Wirkung begann und selbst heute noch lange nicht am Ziele ist*). Daß auch die von Pestalozzi und seinen Jüngern aus-

*) Wir meinen die Idee, daß die Heilsgeschichte die beste Heilslehre für die Unmündigen ist.

Digitized by Google

gegangene Bewegung dem Begriffe der Repetitionsfragen nicht näher kam, kann nicht befremden; sie richtete den Blick und die Kräfte vorwiegend auf das, was den Unterricht anschaulicher, anregender, und die Bildung allseitiger machen konnte: in diesem Sinne wurden die Lehrbücher verbessert und die Lehrer praktisch ausgerüstet. An die Bedeutung des Gedächtnisses und die Selbstthätigkeit des Schülers in diesem Sinn und an die Hülfsmittel für diesen Zweck, wurde in der nach-pestalozzischen Theorie und Praxis wenig gedacht; man hatte eben an den andern neuen Aufgaben die Hände voll zu thun.

Die ersten Bücher von Namen und Gewicht, in denen die Selbstthätigkeit des Schülers durch Wiederholungsfragen in Anspruch genommen wurde und zwar in einem bis dahin unerhörten Maße, waren: das gegen Ende der 30er Jahre erschienene physik. Lehrbuch des Gymnasiallehrers Dellmann in Kreuznach und das geographische Lehrbuch des damaligen Realschul-Oberlehrers, Biehoff in Düsseldorf. Man braucht in diesen Büchern nur einige der Fragelektionen, die den Lehrlektionen beigefügt sind, näher anzusehen, um zu erkennen, welche Mühe und Sorge die Verfasser gerade darauf verwandt, wie sie also diese für mindestens ebenso wichtig als die Lehrlektionen gehalten haben. Freilich sind ihre Fragen nicht lediglich Repetitionsfragen; wenigstens zur Hälfte wollen sie dem tiefern Verständniß dienen. Diese Vermengung, wodurch der Schüler ohne Hülfe des Lehrers mit den Fragen nicht fertig werden kann, und dann die Ueberfülle der Fragen haben es wohl mitverschulden helfen, daß von diesen trefflichen Lehrmitteln wenigstens das erstgenannte nicht in dem Maße in Gebrauch gekommen ist, wie es beide verdienten, und demnach auch die neue didaktische Idee, welche hier in der Praxis durchbrechen wollte, wieder stecken geblieben ist. Allerdings sind seitdem nicht wenige Schülbücher von allerlei Art (geographische, naturkundliche, bibl. Historien u. s. w.) erschienen, welche bei den einzelnen Lektionen auch eine kleinere oder größere Zahl von Repetitionsfragen bieten. Allein man merkt es den meisten auf den ersten Blick an, daß ihre Verfasser solche Fragen zwar für nützlich halten, jedoch in dieser Beigabe keineswegs einen besondern Vorzug des Buches sehen, weil sie eben nicht zum Begriff der Sache vorgedrungen sind, und sie daher bloß als eine gute Nebensache behandelt haben. So steht auch das heutige pädagogische Publikum überhaupt: man läßt sich eine jeweilige kleine Beigabe von Repetitionsfragen gefallen als Etwas, was ja nicht schaden könne, oder als eine private Liebhaberei des betreffenden Verfassers, denkt aber nicht daran, daß noch etwas mehr dabei zu denken wäre. In Deutschland gilt eben das Sprüchwort: Gut Ding will Weile haben.

Die Idee der Repetitionsfragen ruht ferner auf der vorgängigen Praxis und Erfahrung in andern Ländern, namentlich in England und Nordamerika. Das scheint freilich keine gewichtige Empfehlung zu sein. Denn wie groß auch der Respekt ist, den der Deutsche vor dem praktischen Genie der Engländer und Amerikaner hat, so verzieht sich doch das Gesicht eines deutschen Schulmeisters und Schulbeamten unwillkürlich zu einem ironischen Lächeln, wenn man ihm sagt, daß die heimischen Schulen von den dortigen noch Etwas lernen könnten. Gewiß steht die Organisation des Schulwesens, die Bildung der Lehrer, die Durcharbeitung der didaktischen Theorie — und wohl noch dies und das — in Amerika und England hinter dem Stande dieser Dinge in Deutschland zurück. Wer aber

Digitized by Google

etwa Dr. Voigt's treffliches Buch: „Mittheilungen über das Schulwesen Englands und Schottlands" (Halle 1857) — achtsam durchliest, wird ohne Zweifel eine gute Zahl praktischer Rathschläge, die sich augenblicklich in Deutschland anwenden lassen, als Ausbeute gewinnen können. Dasselbe gilt von den mir bekannten Berichten über das Schulwesen Nordamerika's, besonders der nordöstlichen Staaten (Neu-England), wo dasselbe seit längerer Zeit neben der privaten Pflege auch eine öffentliche erfahren hat. Insonderheit in einem Punkte stimmen alle mir bekannten mündlichen und schriftlichen Mittheilungen über das dortige Lehrverfahren überein, nämlich darin, daß unter sonst gleichen Umständen der Erfolg der didaktischen Schularbeit in Amerika größer sei als in Deutschland. Der Grund dieses Unterschiedes wird dann auch übereinstimmend darin gesucht, daß in Deutschland zu viel Gewicht auf die Thätigkeit des Lehrers, auf sein Lehrgeschick, auf Veranschaulichen, Erklären, kurz auf das mündliche Docirен gelegt werde, während man in Amerika mehr die Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehme, und auf ein fleißiges, sicheres Lernen dringe, weshalb denn die Schulbücher bis zu den höheren Stufen hinauf neben den zahlreichen Illustrationen auch mit Repetitionsfragen versehen sein müßten. Ohne Zweifel verdankt das amerikanische Schulwesen diesen Vorzug zunächst nur der Noth; aber nachdem dieser Nothweg sich als trefflich bewährt hatte, ist nun auch die Ueberlegung und das praktische Talent hinzugetreten, um ihn möglichst noch trefflicher zu machen.

Ich war nicht wenig überrascht und erfreut, als mir in den Berichten eines Freundes über das amerikanische Unterrichtswesen (vgl. Ev. Schulblatt 1857—59) mein Lieblingsgedanke — eine größere Anspornung der Thätigkeit des Schülers, besonders auch durch Repetitionsfragen — dort als verwirklicht und als wohlbewährt anerkannt entgegentrat. Auch in dem angeführten Buche von Dr. Voigt über Schottland und England tritt es deutlich hervor, welchen Nachdruck man dort auf ein sicheres Lernen der Schüler legt, und wie man zu diesem Ende das Mittel der gedruckten Fragen zu benutzen weiß. Ein Aufsatz im Pädag. Archiv von Prof. Langbein, 1864: Aus der Schule in Nordamerika, — zur Hebung der deutschen Volksschulen — von H. Cardens, zur Zeit Direktor der höh. Töchterschule in Oldenburg, sagt ganz ungenirt den deutschen Volksschulen ins Gesicht, daß sie in wesentlichen Stücken hinter den Schulen Neu-Englands zurückgeblieben seien. Ich kann mir nicht versagen, einige Stellen aus diesem Bericht anzuführen:

„Meine ersten Eindrücke von dem amerikanischen Schulunterricht waren nicht geeignet, mir eine hohe Meinung von demselben abzugewinnen. Meine ersten Erfahrungen machte ich als Hauslehrer in den Südstaaten der Union, in Virginien. Die Schulbücher, welche ich vorfand, waren sehr praktisch, aber sie gefielen mir nicht, weil sie meinem aus Deutschland mitgebrachten Dünkel von der Allgewalt der Methode und Lehrkünstelei nicht Spielraum genug ließen. Man verlangte nur von mir, daß ich den Kindern ein tägliches Pensum in jedem der zu gebrauchenden Bücher aufgäbe, und dann das Gelernte überhörte, wobei es gleichgültig war, wie viele, oder vielmehr wie wenige Stunden ich dabei selbst thätig wäre. Man wollte sich schier verwundern, als ich einen förmlichen Lektionsplan für täglich 6 Stunden ausarbeitete, vorlegte und durch unmittelbaren Unterricht ausfüllte. Ich bestand aber auf meinem Verfahren, denn es war meiner Schulmeisterehre

Digitized by Google

zu nahe, daß die Kinder Etwas lernen sollten, ohne daß ich dabei die Hauptarbeit selbst verrichtet hätte."

„Achtung vor dem amerikanischen Schulwesen zu haben, lernte ich erst im sechsten Jahre meines dortigen Aufenthalts, als ich aus eigener Anschauung die Schulen Bostons kennen lernte."

„In Deutschland hatte ich früher das eine Extrem kennen gelernt. Da wurde in meinen jüngeren Jahren aller Erfolg von der Geschicklichkeit des Lehrers, vom unmittelbaren Unterrichte, von der Anschauung, Erklärung und Besprechung erwartet. Der Erfolg war, daß Weniges haftete, daß alles schöne Verstehen in der Jugend keinen bedeutend reellen Gewinn für das reifere Alter abwarf. In diesem Umstande wird man vielleicht eine Erklärung finden für die bei den Deutschen vorwiegend philosophirende und polemisirende Conversation, für die Resultatlosigkeit der intelligenten Begeisterung, für das Mißverhältniß zwischen Wort und That, für die Fruchtlosigkeit der Anläufe zur Gestaltung neuer, längst als richtig anerkannter Verhältnisse."

„Das andere Extrem hatte ich kennen gelernt in den südlichen Staaten Nordamerika's. Hier forderte man ein mühevolles Aneignen des halb oder gar nicht verstandenen Lernmaterials; hier wurde der Wille erprobt; die Kraft wurde gestählt; die Sache wurde wenigstens dem Buchstaben nach bewältigt, und der Mensch hatte endlich gelernt, was er im täglichen Leben nöthig hatte. Wer nun ein alltäglicher Geist war, blieb beim Alltäglichen, beim Positiven, beim Gedächtnißkram stehen; wer aber das Material mit seinem selbständigen Geiste zu durchdringen, zu modeln und zu benutzen wußte, der schwang sich empor zu einer beneidenswerthen Ueberlegenheit über seine Umgebung. —Hieraus erklärt sich auch, theilweise wenigstens, warum die Führer des Südens (und durch sie der ganze Süden) in dem über Erwarten langen Kampfe gegen den Norden eine so unerwartete Energie und Intelligenz gezeigt haben. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen." Räsonnement, Kosmopolitismus und Philosophie leiten nicht den Süden und seine Führer; aber der Charakter weiß die Mittel und Wege zu finden für die Ausführung dessen, was der Secessionist in seinem beschränkten Ideenkreise für das Rechte hält."

„Ich wende mich wieder zu dem Norden, wo ich endlich in Bezug auf das Schulwesen die erfreulichste „rechte Mitte" fand, — jedoch mehr in den Grammar-Schools (Mittelschulen) als in den Primärschulen. — Doch auch in manchen der letztern erzielte man z. B. im Rechnen überraschende Resultate. In einer Schule Bostons hörte ich 12jährige Kinder unter Leitung einer Lehrerin so schnell mit kleinen Zahlen operiren, daß ich nicht immer folgen konnte, obgleich ich seit meiner frühesten Jugend in allen Unterrichtsanstalten, die ich benutzte, für einen der besten Rechner galt."

„Befriedigender aber als die Primärschulen schienen mir die Grammar-Schools zu sein. Hier war so recht eigentlich die vorhin angedeutete „rechte Mitte" zu Hause. In der Disciplin freilich ging man sogar noch über das Maß hinaus, welches ich früher in Diesterwegs Seminarschule in Berlin kennen gelernt hatte, aber wohl mit Recht, denn eine zu strenge Disciplin gibt es nicht, es sei denn, daß sie nicht auf Gesetz, Allgemeinheit und Recht gegründet wäre. Wohl dem Menschen, der in der Jugend gut disciplinirt worden ist. Durch das Gesetz zur Freiheit! — Das bewährt sich auch in Boston. Nirgends in Amerika sind die Kinder so gut geschult, und nir-

Digitized by Google

gends in der Welt gibt es so gute freie Bürger, als in Boston und (nach Verhältniß) in dem umliegenden Neu-England. Die mit Recht getadelte, oft jedoch auch mit Uebertreibung geschilderte Gesetzlosigkeit herrscht nur in den übrigen Theilen der Vereinigten Staaten."

„In den Primärschulen verließ man sich, wie schon erwähnt, fast ausschließlich auf das Gedächtniß der Kinder, und wenn dieses im Ganzen auch richtig war, vorausgesetzt, daß man Nichts auf dieser Stufe durchaus Unverständliches behandelte, so hätte man doch wohl etwas mehr Geist hineinlegen können, ohne sich in das Extreme des Räsonnirens zu verlieren. In den Mittelschulen aber verließ man sich in richtigem Verhältniß auf den Verstand, auf die einübende Praxis und auf das Gedächtniß der Schüler."

„Ich bin kein Verehrer und Verfechter der preußischen Regulative, aber ich bin dennoch überzeugt, daß man in den deutschen Volksschulen das Gedächtniß allgemein zu wenig in Anspruch nimmt und kräftigt, und daß man es in den getheilten (mehrklassigen) Schulen zu sehr an der nöthigen Einübung des Aufgefaßten fehlen läßt, indem man glaubt, daß man seine Pflicht nicht thut, wenn man die Kinder eine Stunde ruhig arbeiten läßt und Nichts in sie „hineintrichtert." In ungetheilten Schulen zwingt die Noth dazu, jede Abtheilung wiederholt still zu beschäftigen. Die Folge davon ist, daß oft aus ungetheilten Schulen Jünglinge und Jungfrauen hervorgehen, die freilich nicht über alles Mögliche zu schwatzen gelernt haben, die aber in den nothwendigsten Elementarfächern gründlichere, sichere und dauerhaftere Kenntnisse und Fertigkeiten sich erworben haben, als andere, die zu den brillanteren Schülern mehrklassiger Schulen gehört haben." —

Die Eigenschaften, welche Hr. Kardeus hier an dem Unterricht der bezeichneten Schulen in Neu-England rühmt, sind bekanntlich dieselben, welche auch das preußische Regulativ von dem Elementar-Unterricht fordert. Freilich ein anderes ist das Fordern, ein anderes das Ausführen. Zum Ausführen ist nöthig einmal, daß die Lehrer ihre Vorliebe zum Dociren und Katechisiren, kurz zum eigenen Parliren ein wenig zurückdrängen lernen, und dann, daß sie auch solche Lehrmittel beschaffen, welche die Selbstthätigkeit des Schülers zur Durchübung und Einübung des Stoffes sowohl anregen als ihr zu Hülfe kommen. Unter diesen Lehrmitteln stehen aber, wie ein ernstliches Nachdenken bald finden wird, gedruckte Repetitionsfragen in erster Reihe.

Für die Idee, die das Enchiridion vertritt, sind aber auch bereits lehrkundige Männer der Gegenwart, und zwar Männer von pädagogischem Ruf in die Schranken getreten. Der bekannte pädag. Schriftsteller A. W. Grube hat nicht lange nach dem Erscheinen des Enchiridions ebenfalls eine Sammlung Wiederholungsfragen zu seinem Lehrbuch der (Welt-) Geschichte herausgegeben. Die psychologisch-didaktischen Gedanken, aus denen sein Frageheft hervorgegangen, stimmen mit den meinigen im Wesentlichen durchaus überein, was mir persönlich um so mehr von Bedeutung sein mußte, da wir bisher in keinerlei direktem Verkehr mit einander gestanden hatten. Im Brandenburger Schulblatt 1865 (S. 344 ff.) hat Hr. Grube sein und mein Frageheft neben einander angezeigt und dabei über die Principien sich eingehend ausgesprochen. — Der durch seine trefflichen pädagogischen Schriften nicht minder bekannte katholische Schulrath Dr. Kellner in Trier spricht in dem von ihm herausgegebenen Schulblatte

Digitized by Google

sich ebenfalls entschieden für die Zweckmäßigkeit gedruckter Wiederholungsfragen aus. (Vgl. Schulfreund 1866, 2. Heft.) In der betreffenden Recension des Enchiridions hat er dasselbe nicht bloß den Lehrern empfohlen, sondern sagt ausdrücklich, er würde sich freuen, wenn er das Schriftchen auf jedem Schultische neben dem Historienbuche liegen sähe. Es ist meines Wissens noch nicht vorgekommen, daß ein katholischer Schulrath ein von einem evangelischen Lehrer herausgegebenes Hülfsmittel des Religionsunterrichts den katholischen Lehrern und Schülern empfohlen hat: im vorliegenden Falle wird man daher um so mehr annehmen dürfen, daß Herr Kellner die Idee des Büchleins als eine praktische mit vertreten will. — Ohne Zweifel würde die Idee der Repetitionsfragen, der biblischen wie der geographischen, naturkundlichen 2c., in nicht zu langer Zeit den Widerspruch, welchen sie jetzt noch findet, völlig zum Schweigen bringen, allein da das Fragenschreiben eine so leichte Sache scheint, so ist fast zu befürchten, daß der industrielle Unternehmungsgeist der Schulbuchfabrikanten sich auf dies neu eröffnete Feld werfen und in Kurzem die Schulwelt mit allen Sorten von Frageheften überschwemmen wird. Daraus müssen dann zuerst wieder üble Folgen erwachsen, namentlich die, daß die Sache bald einen tüchtigen Zopf bekommen und vor Vielen wieder stinkend werden wird, wenn nicht alle Einsichtigen bei Zeiten mitsorgen, das gute Werk möglichst rein und in der rechten Bahn zu erhalten.

Schließlich findet die Idee des Enchiridions eine tüchtige Stütze darin, daß sie nicht bloß auf dem bibl. Gebiete, sondern in allen Lehrfächern, wo es sich insbesondere um die Durcharbeitung und Einprägung eines Wissensmaterials handelt, — also in der Naturkunde, Geographie und Weltgeschichte 2c. — ihre guten Dienste anbieten kann. Da indessen dieser Umstand, wie auch die tiefere psychologische Grundlage der Idee schon in dem ersten Begleitaufsatze zum Enchiridion und in der Abhandlung über „Denken und Gedächtniß" besprochen worden ist, so wird es überflüssig sein, hier noch einmal darauf einzugehen.

Summa: die Idee der Repetitionsfragen ruht auf so breiter und tiefer Grundlage wie irgend eine der pädagogischen Wahrheiten, die in der Praxis und in der Gesetzgebung bereits zur Anerkennung gelangt sind. Steht nun die Zweckmäßigkeit und Unersetzlichkeit von gedruckten Repetitionsfragen für die Hand der Schüler fest, so können etwaige Bedenken, die sich auf Accidentielles beim Gebrauch solcher Fragen beziehen, nur untergeordnete Bedeutung haben. Die Bedenken, welche mir bisher zu Gesicht gekommen sind, gehören fast sämmtlich nur zu dieser Art, wie sich leicht durch einige Bemerkungen zeigen läßt.

---

5. (Beleuchtung einiger Bedenken.) In einer Recension des Enchiridions hieß es u. a.:

a) „die häusliche Repetition der bibl. Geschichten an der Hand des Enchiridions fordert eine zu große geistige Energie von Seiten der Schüler."

Nach dem oben beschriebenen Verfahren fordert aber das Fragebüchlein von der häuslichen Arbeit des Schülers nicht mehr geistige Anstrengungsfähigkeit als bei irgend einer andern Arbeit von ihm verlangt wird. Wo

Digitized by Google

in der That einmal eine Ueberforderung sich merkbar machen sollte, da würde der Grund zunächst darin zu suchen sein, daß der Lehrer beim ersten mündlichen Erzählen und beim Lesen der Historien (nach dem Fragehefte) nicht genug vorgearbeitet hätte, oder aber darin, daß der Schüler unachtsam gewesen wäre. In diesem Falle darf also nicht das pädagogische „Gesetz", welches recht und gut ist, angeklagt werden, sondern der Sünder, der es verletzt hat. Das Bedenken jenes Recensenten muß vielmehr wider das von ihm selbst vertretene Verfahren sich wenden. Derselbe wünschte nämlich eine vollständige Reproduktion ganzer bibl. Geschichten, wofür doch ohne Zweifel ebenfalls der häusliche Fleiß des Schülers in Anspruch genommen werden muß; wenn nun bei der Mithülfe eines Fragehefte schon die vorausgesetzte geringe Energie des Schülers nicht ausreicht, oder aber ein mechanisches Betreiben befürchten läßt, wie viel mehr, wenn derselbe Schüler zu Hause ohne eine solche Hülfe einer ganzen zu wiederholenden Historie gegenübersteht?

b) Es wurde ferner dort behauptet:

„Neben dem vorliegenden Fragehefte soll später noch ein zweites, auf das tiefere Verständniß zielende Fragehefte erscheinen: somit würden neben dem Historienbuche noch zwei Lernmittel gebraucht und getauft werden müssen."

Dieses Bedenken beruht auf einem Mißverständnisse; ich bin nicht der Meinung, daß der Schüler später neben dem Historienbuche zwei Fragehefte in Händen haben solle. Die in Aussicht genommenen Ergänzungsfragen für das tiefere Verständniß nennt meine Begleitschrift „gleichsam eine zweite Stufe des Enchiridions." Der Nebentitel des Enchiridions „Fragen zum Verständniß und zur Wiederholung der bibl. Geschichte" deutet an, daß durch die gegebenen Wiederholungsfragen die Idee des Enchiridions eigentlich erst zur Hälfte ausgeführt ist. Aus bestimmten Gründen habe ich diese Ausführung in dem Begleitaufsatze nur angedeutet, die Idee in einem gewissen Halbdunkel stecken lassen. Erst muß das pädagogische Publikum die Bedeutung der eigentlichen Repetitionsfragen begriffen haben: dann erst kann man mit Hoffnung auf Erfolg weiter mit ihm reden.

c) Ein drittes Bedenken lautete:

„Etliche Fragen sind auf zu umfangreichen Stoff gerichtet."

Diese Bemerkung ist richtig. Jene Fragen wurden zwar absichtlich so formulirt; allein ich erkenne an, daß es an jenen Stellen besser ist, den umfangreichen Stoff an mehrere Fragen zu vertheilen, und werde sorgen, daß diese kleine Nachbesserung bei der bevorstehenden 3. Aufl. zur Ausführung kommt. — Im Uebrigen gehört es eben zur beabsichtigten Eigenthümkeit der im Enchiridion dargebotenen Fragen, daß sie eine größere, umfassendere Antwort erfordern, daß sie, wie Herr Dr. Kellner sagt, „summarische" Repetitionsfragen sind.

d) Ein viertes Bedenken hieß:

„Fragen wirken nur dann lebensvoll, wenn sie durch die lebendige Stimme des Lehrers und zwar in richtiger Betonung vorgeführt werden und auf alsbaldige freie Antwort dringen; das Lesen einer Frage lähmt ihre Wirkung.

Diese Bemerkung beruht in der That auf einer richtigen Beobachtung. Allein sie kann doch die auf bestimmten Gründen ruhende Zweck-

Digitized by Google

mäßigkeit gedruckter Wiederholungsfragen nicht bestreiten wollen; denn wenn sie das wollte, so würde sie auch alle sogenannten Katechismen aus dem Unterrichte wegwünschen müssen, weil hier auch gedruckte Fragen vorkommen; ja in weiterer Consequenz würde alles Lernen aus Büchern dem bloßen mündlichen Unterricht weichen müssen, was doch kein verständiger Mensch im Ernst empfehlen kann, wiewohl Jeder zugeben wird, daß das mündliche Wort lebensvoller ist als das geschriebene.

Was in obiger Bemerkung für die Praxis berechtigt ist, hat das oben beschriebene Lehrverfahren genügend berücksichtigt.*)

---

*) Es gibt Lehrer, welche das Enchiridion für sich, für ihre Präparation benutzen, nicht aber das Büchlein den Schülern in die Hände geben; für den Zweck, den sie im Auge haben, bedarf es, wie sie meinen, keines Fragehefts für die Schüler, d. h. keiner häuslichen Wiederholung der Geschichte vermittelst der Fragen. Offenbar haben sie entweder nicht alle Zwecke, denen das Enchiridion dienen will, begriffen, oder aber etliche derselben als in ihren Augen unwichtig fallen lassen; daher können sie sich nach ihrer Meinung auch in den Mitteln einschränken.

Hinsichtlich der übersehenen oder bei Seite gesetzten Zwecke will ich mir erlauben, noch einmal auf ein paar Punkte aufmerksam zu machen. Wie in der Abhandlung über „Denken und Gedächtniß“ (Schulbl. Nr. 5. u. 6.) nachgewiesen ist, sind die Fragen des Enchiridions Aufgaben, also auf ihrem Gebiete annähernd dasselbe, was die Rechenaufgaben im arithmetischen Gebiete sind. Warum stellt man nun hier Aufgaben — warum müssen deren viele sein und warum muß also hier viel geübt werden? Darauf gibt zunächst Pestalozzi's Diktum die bestimmte Antwort: „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten.“ Ausführlicher und sehr treffend antwortet der Herausgeber der „Encyklopädie,“ Rektor Schmid in Ulm, auf jene Frage (I. B. S. 286):

„Aufgaben im allgemeinen Sinn, so viel als Aufforderungen zu einer bestimmten Leistung, sind mit dem Begriff des Unterrichtens auf unteren und mittleren Stufen selbst gegeben, sobald man „Unterrichten“ und „Lehren“ scharf unterscheidet. Der Universitätsprofessor als Wissenschaftslehrer lehrt, d. h. er gibt Gelegenheit zu lernen; der Lehrer an mittleren und niederen Schulen unterrichtet seine Schüler, d. h. er tritt in Wechselverkehr mit den Lernenden, um ihnen gewisse Kenntnisse, Fertigkeiten und Einsichten zu eigen zu machen (das Zeitwort „unterrichten“ fordert ein persönliches Object, „lehren“ nicht nothwendig.) Deßwegen ist der Werth eines Lehrers, der unterrichten soll, durch sein Talent für den Wechselverkehr mit dem Schüler, seinen psychologischen Blick in die Eigenthümlichkeiten und Bedürfnisse der Altersstufen, seine Liebe zur Jugend wesentlich mitbedingt; für den Universitätslehrer dagegen ist die Wissenschaft selbst neben der Gabe der Darstellung die Hauptsache. Bei den Studirenden setzt man das selbstständige Interesse für die Wissenschaft und die Fähigkeit den Vortrag des Lehrers zu verstehen und zu verarbeiten, als schon vorhanden, voraus; beides soll auf den vorangehenden Stufen erst geweckt und gepflegt werden. Hauptmittel dazu sind nun eben die Consequenzen jenes Wechselverkehrs: neben der dialogischen Form die Aufgaben. Sie fordern den Schüler mit einer gewissen Nöthigung auf, theils dasjenige, was er gesehen oder gehört hat, bis zur Fertigkeit einzuüben, so daß er es leicht, geläufig kann (Memorirübungen, Schönschriften, Zeichnungen Clavieraufgaben ꝛc.), theils sich für die Aufnahme des Unterrichts seinerseits durch Entfernung der für ihn lösbaren Schwierigkeiten vorzubereiten (Präparation), oder über die Benutzung des empfangenen Unterrichts durch entsprechende Leistungen sich auszuweisen (schriftliche Uebersetzungen, Wiederholungen, Aufsätze, mathematische Aufgaben). Sie rufen also einerseits die Selbstthätigkeit des Schülers auf, andererseits geben sie dem Lehrer Gelegenheit, zu erkennen, wie weit das Verständniß und das Können bei dem einzelnen Schüler bis dahin vorgeschritten ist. Hierin beruht der hohe Werth, ja die Unentbehrlichkeit der Aufgaben; der Lehrer kann ohne diese Probe nicht wissen, wie weit der Unterricht seinen Zweck erreicht, und die selbstthätige Kraft des Schülers kann ohne diese Uebung nicht erstarken.“ —

Neben der Hauptsache, den Schüler in die Kenntniß und das Verständniß der heil. Schrift einzuführen und Beides zu befestigen, will das Enchiridion auch der Sprachbildung dienen. Der Arbeit nach ist aber dieser Dienst nicht etwas Apartes, sondern

Digitized by Google

e) Doch nicht bloß mit accidentiellen Bedenken, sondern mit einer principiellen Antipathie müssen wir uns auseinandersetzen. Fragen wir genau nach ihrer Herkunft, so findet sich, daß wir nicht einen, sondern vielmehr dreierlei Gegner vor uns haben, die aber darin einig sind: ein bibl. Frageheft für den Schüler sei überflüssig.

Die Einen, die extremsten, haben gegen alle methodischen Lehrbücher eine förmliche Abneigung, insonderheit dann, wenn diese Hülfsmittel nicht bloß den Lehrgang, sondern in gewissem Maße auch die Lehrform beeinflussen. Man könnte sie die didaktischen Autokraten oder Absolutisten nennen, denn sie wollen nicht, daß ein Stück Papier sich bestimmend und beengend zwischen Lehrer und Schüler eindränge. Ihr Wahlspruch heißt: „Der Lehrer ist die Methode." Ein bibl. Lesebuch (Historienbuch) werden sie sich nothgedrungen gefallen lassen müssen; aber ein bibl. Frageheft beeinträchtigt in ihren Augen des Lehrers Würde und Freiheit.

Die Andern weisen ein bibl. Repetitionsfragebuch darum zurück, weil sie auf diesem Gebiete jede förmliche Repetition verwerfen, oder vielleicht auf allen Gebieten es mit der Wiederholung etwas leicht nehmen.

Die Dritten endlich erachten zwar auch beim bibl. Unterricht ein ernstliches Repetiren für nothwendig, aber sie haben ein Memoriren ganzer Geschichten im Sinn, wobei, wie sie meinen, ein Frageheft keine Hülfe leisten könne. Sind sie daneben, was nicht selten der Fall ist, zugleich Freunde des hergebrachten Katechisirens, und haben sie bemerkt, daß das Enchiridion auch manche Reflexionsfragen enthält und selbst die Repetitionsfragen meistens das Nachdenken ernstlich in Anspruch nehmen: so lassen sie sich dasselbe als Handbuch für den Lehrer vielleicht gefallen, nur wünschen sie dann eine bedeutende Vermehrung der Fragen für das tiefere Verständniß.

Die Ersteren, die „autokratischen" Methodiker, welche am liebsten keine oder nur die allernothwendigsten methodischen Lehrbücher gelten lassen wollen, könnten Einen an die Baumethode der amerikanischen Urwäldner erinnern, von denen Franklin einst rühmte, ein echter Yankee-Colonist müsse mit dem Bohrer sägen und mit der Axt hobeln können, kurz, mit der alleinigen Hülfe dieser Werkzeuge ein Blockhaus sammt den Möbeln herzustellen verstehen. Ganz unzutreffend ist dieses Gleichniß in der That nicht; allein wenn das Urtheil über jene Auto-Methodiker damit abgemacht sein sollte, so würde man ihnen doch Unrecht thun. Sie werden einen solchen Vergleich entschieden zurückweisen; sie werden sagen, es sei gar nicht ihre Absicht, die Didaktik auf den Stand der Urzeit zurückzuführen, sondern vielmehr auf die höchste Stufe der Kunst

---

wer nach der Hauptsache in der rechten Weise und mit den rechten Mitteln trachtet, dem fällt der Sprachbildungsgewinn von selbst zu. Ist dieser Gewinn aber deßhalb unwichtig oder weniger werthvoll, weil er keine besondere Mühe fordert? Glaubt man etwa darauf verzichten zu können? Die Elementarschule, die hinsichtlich der sprachlichen Bildungsmittel so beschränkt ist — darf sie wirklich darauf verzichten? Und wenn man es nicht darf und will, — so wird man doch auch wohl die Mittel wollen müssen, die der Zweck fordert. Die sprachlichen Ausdrücke und Redewendungen aber, welche die Fragen des Enchiridions geben, können nur dann dem Schüler recht verständlich und recht geläufig werden, wenn er sie wiederholt liest und hört: Der Schüler muß eben das Fragehefthen selbst in Händen haben und bei der häuslichen Repetition der Geschichte gebrauchen.

Digitized by Google

hinaufzuheben. In den Künsten und Handwerken, welche es mit der Formirung materieller Stoffe zu thun hätten, sei es ja räthlich, auf möglichste Vervollkommnung der Werkzeuge zu sinnen, allein bei der Bildung des Menschen verhalte sich die Sache anders. Hier wirke Geist auf Geist, und in dem Maße, wie der zu bildende Geist höher steht, als der zu formirende materielle Stoff, in demselben Maße stehe auch die unmittelbare Geistwirkung höher als das äußere Werkzeug. Ein Lehrer, der sein Lehrfach vollkommen beherrsche, sein Tagewerk frisch angreife und gewissenhaft vollführe, und dadurch in dem Schüler Lust und Liebe zur Sache und damit selbstthätigen Fleiß zu erwecken verstehe: der werde auch ohne künstliche Lehrhülfsmittel zum Ziele kommen und jedenfalls mehr leisten als der, welcher sich auf die ersonnenen methodischen Krücken verlasse. —

Diese Auffassung enthält Wahrheit; wer sieht aber nicht auch auf den ersten Blick, daß sie stark mit Irrthum vermischt ist? In der Bildung des Geistes gelten gewiß die dynamischen und zumal die ethischen Kräfte, welche Lehrer und Schüler bei dem Werke einsetzen — Lehrgabe, Lebendigkeit, Treue, Gewissenhaftigkeit, Lerneifer, Fleiß, Ausdauer u. s. w. — viel mehr als die bloß instrumentalen; das kann keine Frage mehr sein. Es handelt sich aber nicht um ein „Entweder"-„Oder", sondern darum, ob es nicht heißen müßte: „Sowohl — als auch", oder mit andern Worten: das Eine thun, und das Andere nicht lassen.

Indeß mit dieser abstrakten Formel ist auch noch nicht genau getroffen, was den Auto-Methodikern fehlt. Auch darf man nicht allemal voraussetzen, daß es ihnen an psychologischer Einsicht gebricht. Was bei ihnen mangelt, ist vielmehr die durchgreifende Anwendung dieser Einsicht auf die Einzelheiten und den kleinen Dienst der didaktischen Praxis; es fehlt die auf Psychologie, Lehrerfahrung und sorgfältige Ueberlegung gegründete, durchgearbeitetete Theorie der Lehrkunst. Dafür spricht auch der Umstand, daß die Anhänger der Auto-Methodik am zahlreichsten unter dem Lehrpersonal der höheren Schulen, wo gewöhnlich die Didaktik als eine Wissenschaft für Kleinmeister angesehen wird, vertreten sind; unter den Elementarlehrern finden sie sich viel seltener. So erklärt es sich auch, warum gerade solche Männer sich dahin neigen, die für ein bestimmtes Fach besondere Vorliebe haben und, weil sie dasselbe gründlich kennen und mit einer gewissen Begeisterung lehren, auch Erfolge ihrer Arbeit erzielen, die hinter denen Anderer, welche das Fach weniger gründlich kennen, vielleicht auch weniger eifrig sind, dafür aber mit allerlei Hülfsmitteln experimentiren, durchaus nicht zurückstehen. Vermöge jener Vorliebe für ein bestimmtes Fach, dem sie auch gerne ihre Kraft und Muße in gelehrter Forschung widmen, behalten sie kaum Zeit, mit Didaktik und Methodik eingehend sich zu beschäftigen, abgesehen davon, daß es ihnen häufig genug an der Lust zu solchen kleinmeisterlichen Studien gebrechen mag. Und weil sie mit dem Erfolg ihrer Lehrarbeit zufrieden sind, und um so mehr damit zufrieden sind, weil sie sich nicht die Mühe geben, in weiteren Kreisen nach den Erfolgen Anderer sich umzusehen, so gebricht es ihnen auf allen Seiten an der Anregung, auf Sammlung didaktischer Erfahrungen, namentlich auch in anderen Lehrfächern und in anderen Schulanstalten und Gegenden auszugehen, diese Erfahrungen mit den selbster-

Digitized by Google

worbenen zu vergleichen und sie insgesammt zu einer didaktischen Theorie zu verarbeiten. *)

Statt einer solchen festen Theorie, die doch einem wissenschaftlich durchgebildeten Schulmann eben so wohl anstehen würde und nöthig scheinen sollte, als die gründliche oder gelehrte Kenntniß eines Einzel-Lehrfaches, begnügen sie sich eben gern mit einer lockern Summe von geistreichen oder vielleicht auch wohlfeilen Aperçü's; anstatt von sichern Grundsätzen sich leiten zu lassen, verfallen sie dem Einflusse unbestimmter Sympathien und Antipathien. Ist ihnen hier und da eine überschwängliche Begeisterung für etwelche Methodenkunststücke begegnet, oder ein gewissenhaftes Suchen nach Lehrhülfsmitteln, das aber gründlich sich vergriffen hatte (wie z. B. weiland bei Pestalozzi): so wirft ihre Antipathie das Eine mit dem Andern auf einen großen Haufen und wendet von dieser „Kleinmeisterei" mit Verachtung sich ab.

Ein eklatantes Exempel solchen auto-methodischen überschnellen Aburtheilens treffen wir u. a. an einer Stelle, wo man es nicht suchen sollte: in v. Raumer's „Geschichte der Pädagogik" bei der Beurtheilung Pestalozzi's. Das Beispiel darf für um so charakteristischer gelten, als gerade durch die Anregungen und Bemühungen des pädagogischen „Sehers am Jura" die Pädagogik und Didaktik so zu sagen erst zum Selbstbewußtsein gekommen und die Aufspürung methodischer Lehrmittel aus dem dunkeln Stadium des Experimentirens in die gesicherte Bahn planmäßigen, durch Psychologie geleiteten Ueberlegens gehoben worden ist.

Nachdem Pestalozzi unter seinen 80 Kindern in Stanz, „wo er mit grauen Haaren wieder von unten auf dienen wollte," für das innerste Heiligthum der Menschenbildung die rechte Weihe empfangen hatte, war neben anderen, glänzenderen Zielen bekanntlich sein Streben auch darauf gerichtet, „die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mann leicht dahin gebracht werden könne, selbst seine Kinder zu lehren und die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen." Aber nicht bloß für die unterste Bildungsstufe und in Rücksicht auf unzureichende Lehrkräfte, sondern für alle Stufen und ohne Rücksicht darauf, ob der Lehrer gut oder minder gut ausgerüstet sei, wollte er die umständlichsten methodischen Lehrbücher hergestellt wissen. Dieses Streben Pestalozzi's war es, was den Vollziehungsrath Glayre damals zu der bekannten Aeußerung veranlaßte: „Vous voulez méchaniser l'éducation," — worüber Pestalozzi später selbst sagt: „Er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir bestimmt das Wort in den Mund, welches das Wesen meines Zwecks und aller seiner Mittel bezeichnete." Was er wollte, in dieser Richtung seines Strebens wollte, war ihm in der Intuition klar; allein wie er und seine Ge-

*) Auf dem Elementarschulgebiet haben je und je kleinere und größere Conferenzen bestanden, welche eigens der Uebung in der Unterrichtspraxis gewidmet sind. Ein Lehrer muß eine bestimmte Lektion mit den Schülern durchnehmen, die Andern hören zu, und hinterher wird in der Conferenz eingehend darüber verhandelt. Unter den höheren Schulmännern ist wenigstens mir etwas Aehnliches noch nicht vorgekommen. — Natürlich eignen sich solche Unterrichtsübungen am besten für kleine Gruppen befreundeter Collegen; in größeren, zumal in amtlichen Conferenzen bleibt die Hauptsache, die Kritik, gewöhnlich nur bei oberflächlichen Bemerkungen stehen, oder aber man begnügt sich sogar damit, das Gute freundlichst anzuerkennen und das Verkehrte mit dem Schleier des Stillschweigens zu bedecken.

Digitized by Google

hülfen sich in den nächsten Mitteln vergriffen, so fand hier auch ein kleiner oder großer Mißgriff in der Bezeichnung des Zweckes statt. Er wollte keineswegs den Geist des Lehrers und Schülers in ein ihm aufgenöthigtes Joch spannen, vielmehr ihn frei machen, aber er wußte, daß der Weg zu dieser Freiheit durch's Gesetz geht, d. h. hier: daß derjenige Theil der Geistesbildung, bei dem die Entwickelungsgesetze klar vor Augen liegen, auch mit allem Ernst diesen Gesetzen, der psychologischen Mechanik gemäß gehandhabt sein will; — daß der Geist in der That um so freier sich bewegen kann, als er an der mechanischen Unterlage seines Denkens eine zuverlässige Gehülfin hat. Daß die ersten Mittel zu diesem Zwecke, wie sie aus Pestalozzi's und seiner Jünger Händen hervorgingen, höchst mangelhaft waren, ist begreiflich; aber darüber zu lachen und Pestalozzi's Streben zu bewitzeln, dazu hat Niemand das Recht. Billig muß man sich daher wundern, wie v. Raumer sich dahin verirren konnte, diese Seite der Pestalozzischen Wünsche und Bemühungen lediglich dem Gespötte der Nachwelt zu empfehlen. Er sagt nämlich (Gesch. der Päd. S. 360): „Dem rechten Lehrer muß Ziel und Weg so lebendig vor der Seele stehen, daß er ohne Laterne — ohne Methodenbuch — die Schüler führen kann. La methode c'est moi, spricht er. Kann man sich aber eine elendere Sclavenarbeit erfinnen, als die eines Lehrers, der streng an ein Pestalozzisches Lehrbuch gebunden ist? Ist nicht damit jede eigenthümliche, freie Lehrgabe durchaus gefesselt, — jede frische, lebendige, geistesgegenwärtige, entschlossene Bewegung und Verständigung abgewiesen, — jedes liebevolle Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler unmöglich gemacht?" —

Die Pestalozzischen Erstlingsversuche zur Beschaffung von Lehrmitteln zu kritisiren, ist gewiß so berechtigt wie leicht und wohlfeil. Wer aber an diesen Versuchen nur die Schwächen und nicht zugleich auch die tiefer liegenden Ideen darin aufzeigen kann, der leistet als pädagogischer Geschichtschreiber der Nachwelt keinen Dienst; er führt sie vielmehr geradezu in die Irre. Der treffliche v. Raumer versteht es doch sonst überall, in dem Wirken Pestalozzi's, welches in seiner unscheinbaren, ja oft wunderlichen Hülle jeden Augenblick ein Spott der Leute und ein Skandal des Volkes zu werden drohete, den verborgenen werthvollen Kern aufzuspüren; — was hat ihn nun gerade an dieser wichtigen Stelle behindert, einzusehen, daß das von Pestalozzi übereilig acceptirte Wort Glayre's wenigstens in Pestalozzi's Sinne tiefer und wahrer ist, als das brillirende wälsche: „Der Lehrer ist die Methode" —? Warum steigt ihm nicht ein einziges Mal die Ahnung auf, daß Pestalozzi's Zornworte vom „Maulbrauchen" und „Zungendreschen" vor allem den Genies von Profession gelten, welche etwa jene schillernde Phrase auf ihre Fahne geschrieben und durch ihr geistreiches oder langweiliges Parliren die Kleinen groß ziehen wollen?

Der erste Grund, warum v. Raumer's Urtheil hier das Richtige verfehlt, braucht nicht weit gesucht zu werden: Er hat nicht unterschieden zwischen methodischen Handbüchern für den Lehrer und methodischen Hülfsmitteln für die Schüler. Jene wird allerdings der „rechte", der vollkommene Lehrer nicht mehr bedürfen — darin hat v. Raumer Recht; sie sind eben für Solche bestimmt, welche der vollen didaktischen Ausrüstung noch entbehren, aber rechte Lehrer werden wollen; und je mehr an dieser Ausrüstung noch fehlt, desto ausführlicher wird die methodische Anweisung

Digitized by Google

sein müssen. Die Lehrmittel für die Schüler hingegen sind in allen Fällen, bei geschickten und ungeschickten Lehrern, am Platze, und findet hier zwischen einem tüchtigen und einem minder tüchtigen Lehrer nur der Unterschied statt, daß jener die vorhandenen Hülfsmittel besser zu gebrauchen und dadurch größere Erfolge zu erzielen verstehen wird, als dieser. In Pestalozzis methodischen Lehrbüchern tritt das, was in allen diesen Beziehungen unterschieden sein will, noch nicht hervor, wie es bei solchen Erstlingsversuchen füglich nicht anders sein konnte. Indem nun auch v. Raumer diese nöthige Unterscheidung nicht macht, sondern Alles zusammen auf einen Haufen wirft und als methodische Zwangsjacken für den rechten Lehrer bezeichnet: so ist er total im Unrecht und thut Pestalozzi Unrecht. Und wer sich durch sein Urtheil eine Antipathie wider alle methodischen Hülfsmittel einreden läßt, — wie es leider Vielen begegnet ist, — den führt diese Antipathie nothwendig auch in die Irre.

Zu diesem ersten Grunde des v. Raumerschen Irrthums kommt aber noch ein zweiter, wodurch jener erst seine volle Beleuchtung erhält und vollaus verständlich wird.

Mit Recht datirt man von Pestalozzi eine neue Periode der Pädagogik und des Schulwesens, namentlich des Volksschulwesens. Es wird hierbei aber vielfach übersehen oder nicht genug bedacht, daß die von Pestalozzi ausgegangene Anregung nicht im gelehrten Schulwesen, sondern auf dem Boden des Volksunterrichts erwachsen ist, und auch hier wiederum nicht im Bereiche eines wohlgeordneten öffentlichen Volksschulwesens, sondern inmitten einer Arbeit, die mit den mannigfaltigsten Hindernissen zu kämpfen hatte, in der Erziehungsarbeit an verlassenen und verkommenen Kindern, äußerlich angesehen auf der untersten Stufe des Bildungswesens. Nicht also ein Gymnasium oder eine Realschule, sondern das „Rettungshaus" hat die Ehre, die Geburtsstätte des wichtigsten pädagogischen Fortschritts dieses Jahrhunderts zu sein. Wie aus der Nichtbeachtung dieser bedeutsamen Thatsache mancherlei irrige Urtheile hervorgegangen sind, indem man z. B. Pestalozzi bloß als den Erfinder oder Entdecker „der naturgemäßen, veranschaulichenden Unterrichtsmethode" gepriesen, und damit die Bedeutung des lieben Mannes eher verkleinert als ins rechte Licht gestellt hat:*) so lassen sich auch noch nach einer andern

*) Pestalozzi wollte nicht bloß Lehrer, er wollte auch Erzieher sein. Sein treffliches Wort: „Das schrecklichste Geschenk, welches ein feindseliger Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten," — läßt sich daher genau in seinem Sinne dahin ergänzen: Dies schlimme Geschenk sind Kenntnisse ohne rechte Gesinnung, Unterricht ohne Erziehung. Pestalozzi ist nicht bloß, wie man sagt, mit seinem Forschen in die Seele des Kindes hinabgestiegen, um dort das „Princip der Anschaulichkeit" zu entdecken, sondern auch in die Tiefe des gesammten Zustandes verlassener und verwahrloster Kinder, um sie nach Leib und Seele in einen besseren Stand emporzuziehen. In der Schule allein können daher die Pestalozzi'schen Errungenschaften in ihrem Vollsinne gar nicht zur Verwendung kommen; um dieses Ziel zu erreichen, müßte auch die Familie und das gesammte öffentliche Leben mehr als bisher in die Erziehungsaufgabe mit eintreten. Ebenso würde den verwahrlosten Kindern wenig gedient sein, wenn man sich damit begnügen wollte, sie durch Staatszwang in die öffentliche Schule zu bringen; darum ist die christliche Liebe weiter gegangen: sie hebt solche Kinder aus ihren hinunterziehenden Verhältnissen heraus, errichtet Rettungshäuser oder sucht geeignete Familien auf, wo ihnen neben dem benöthigten Unterricht auch eine gute Erziehung gesichert ist. Wie die „Rettungshäuser," indem sie mit dem Unterricht auch die Erziehung verbinden, und zwar an solchen Kindern, die sonst ganz und gar ver-

Digitized by Google

Seite hin einige Uebelstände aufzeigen, die an jene Thatsache so zu sagen mit Nothwendigkeit sich angehängt haben. Der Wellenschlag der pestalozzischen Anregung hat vorwiegend auf dem Gebiet des niedern, des elementaren Unterrichts nachhaltig sich fortgepflanzt: die Elementarpädagogik *will* auf dem Grunde stehen, welcher von Pestalozzi gelegt ist; sie *weiß*, daß sie von dem Ertrage seiner Arbeit, Mühe und Sorge zehrt. Anders steht es auf dem Gebiete der höheren, gelehrten Schulen und in dem Unterricht der Theologen. Wäre Pestalozzi ein Gymnasialdirektor oder Realschul-Professor oder ein angesehener Pfarrer gewesen, so würde er bei seines Gleichen, bei den Gymnasiallehrern, Realschullehrern und Geistlichen, mehr Beachtung gefunden und mehr Einfluß gewonnen haben, als dies jetzt offenkundig der Fall ist. Und wenn auch manche sog. „studirte" Schulmänner von Pestalozzi's Bestrebungen Kenntniß nahmen — wie namentlich im Anfange, als dieselben die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zogen —, so verlief die Nachwirkung doch wesentlich so, daß man die Resultate vorwiegend theoretisch einzuscheuern suchte, während die Fortbildung der praktischen Consequenzen für den kleinen Dienst der methodischen Lehr- und Hülfsmittel hauptsächlich den Elementarpädagogen überlassen blieb. Es soll übrigens mit dieser Bemerkung kein direkter Vorwurf wider die höheren Schulmänner erhoben sein; wir wollten nur auf *ein Naturgesetz*, auf *eine natürliche Folge* hinweisen: das Wasser läuft nun einmal nicht von selbst den Berg hinan. Aus diesem Stande der Dinge wird nun auch verständlich, warum z. B. v. Raumer bei allem guten Willen den Pestalozzischen Bestrebungen, insonderheit da, wo sie im kleinen Dienst, in den Versuchen zur Herstellung nützlicher Lehrmittel sich abmüheten, nicht vollaus gerecht werden konnte; warum er etwas Entscheidendes zu sagen meinte und doch nur einen entschiedenen Irrthum aussprach, wenn er einem allerdings sehr verfänglich klingenden Satze, in welchem aber Pestalozzi „das Wesen seines Zweckes" ausgedrückt fand, die Losung: „la methode c'est moi" gegenüberstellte.*)

Man kann auch einräumen, daß auf dem Gebiete des höheren Unterrichts, wo derselbe Schüler von höherem Alter und gereifterer Bildung vor sich hat, die methodischen Lehrmittel nicht mehr ganz dieselbe gewichtige Bedeutung besitzen, welche ihnen auf den unteren Stufen unbestreitbar zu-

---

wahrlost bleiben würden, einerseits mehr als andere Bildungsanstalten *den Vollsinn* der Pestalozzi'schen Bestrebungen veranschaulichen, so stellen sie andererseits, weil sie aus einer belebteren christlichen Gesinnung hervorgegangen sind und vor allem eine christliche Erziehung erstreben, zugleich eine *Verbindung der Franke'schen und Pestalozzischen* pädagogischen Bestrebungen dar. Insofern die „Rettungshäuser" die Kinder aus den natürlichen Erziehungsverhältnissen, den Familien, in künstliche Anstalten verpflanzen müssen, bleiben sie allerdings nur Nothanstalten, aber in der von ihnen erfaßten Aufgabe weisen sie doch auf das allein Rechte hin: *Unterricht* sammt *Erziehung* und zwar *Beides in christlichem Sinn und Geiste*.

*) Schon der Umstand, daß diese Phrase im politischen Urtext (l'état c'est moi) nichts taugt, hätte davon abmahnen sollen zu glauben, daß sie in der pädagogischen Uebersetzung eine unbedingte Wahrheit enthalten würde. — Das Stück Wahrheit, was in der Formel „der Lehrer ist die Methode" oder „der Seminardirektor ist das Seminar" (Cousin) liegt, nämlich die richtige These, daß die Persönlichkeit des Lehrers weitaus die Hauptsache sei und durch nichts Anderes ersetzt werden könne, wird nicht leicht Jemand bereitwilliger anzuerkennen geneigt sein, als der Schreiber dieses. (Vgl. den Artikel „Ein pädagog. Original" Schulbl. 1859, Nr. 3 u. 4.)

Digitized by Google

kommt. Wenn aber das, was selbst dort nur bedingte Wahrheit hat, hier als unbedingte Wahrheit sich einschleichen will, so hat die Elementarpädagogik Recht und Pflicht, auf ihrer Hut zu sein. Sie hat unbestreitbar den Ruhm voraus, daß auf ihrem Gebiete seit Pestalozzi viel mehr Geschäftigkeit zur Förderung pädagogischer Wissenschaft und Kunst zu finden gewesen ist, als auf dem der höheren Schulen. Und wie hinsichtlich der Kunst bisher die Sorge für die persönliche Ausrüstung des Lehrers mit der für Verbesserung der methodischen Hülfsmittel Hand in Hand gegangen ist, so möge es auch forthin gehalten werden. An den Früchten wird sich zeigen, wo man das bessere Theil erwählt hat. Schon jetzt braucht die Elementarschule einen Vergleich mit ihrer gelehrteren Collegin in dieser Hinsicht nicht zu scheuen, wie dies seiner Zeit ein preußischer Unterrichtsminister (Hr. v. Bethmann-Hollweg) im Abgeordnetenhause vor dem ganzen Lande ausdrücklich constatirt hat. Will daher ein Anhänger der Auto-Methodik ein sich darbietendes Lehrhülfsmittel kurzer Hand mit der Formel abweisen: „ein tüchtiger Lehrer bedarf dergleichen nicht," — so wird es genügen, derselben eben so kurzer Hand die summarische Bemerkung entgegenzustellen:

Es gibt gute und schlechte methodische Hülfsmittel. Die schlechten sind eben unbrauchbar. Allein mit den guten, zumal mit den recht guten, verhält es sich, wie wenn man Einem, der auf dem Eise gehen oder laufen will, ein paar Schlittschuhe anbietet. Versteht er sich auf ihren Gebrauch nicht, so wird er sagen, damit werde ich noch schlechter fahren als ohne sie; und der, welcher dem Grundsatze huldigt: „le progrès c'est moi," muß das dargebotene methodische Fortschrittsmittel ebenfalls ablehnen. Dafür werden Beide aber auch sehen müssen, wenn sie anders sehen wollen, daß der geübte Schlittschuhläufer beim Wettlauf sie eben so weit hinter sich zurückläßt, wie der Eisenbahnzug den armen oder freiwilligen Kärrner.

Gegenüber der zweiten Art der Gegner eines bibl. Repetitionsfrageheftes, welche auf diesem Gebiete jede förmliche Repetition verwerfen oder vielleicht auf allen Gebieten es mit der Wiederholung etwas leicht nehmen, — und den dritten, welche zwar ein ernstliches Repetiren für nothwendig erachten, aber ein Wiedererzählen ganzer Geschichten anstreben, bei dem, wie sie meinen, ein Fragebeft keine Dienste leisten könne, gegenüber diesen Gegnern glaube ich in der psychologischen Abhandlung über „Denken u. Gedächtniß," und sodann in dem ersten Wort über das Enchiridion und in dem vorliegenden zweiten bereits das Nöthige gesagt zu haben. Wenn aber Einer nach geneigtem Anhören der von mir angeführten Gründe dennoch in seiner Antipathie gegen ein bibl. Fragebuch beharren zu dürfen meint, so muß ich meinerseits auf ein weiteres Verhandeln mit ihm verzichten, es sei denn, daß es mir gestattet wäre, an einen guten Rath zu erinnern, den vorzeiten einmal ein bekannter spaßhafter Schalk seinen Standesgenossen ertheilt hat. Wer nun bei einer ernsthaften Sache je zuweilen auch ein scherzhaftes Gewand leiden mag, dem will ich zum Schluß diesen Rath gern mit in den Kauf geben. Besagter Schalk, Meister Till mit Namen, ließ nämlich einst die sämmtlichen Meister und Gesellen eines gewissen Handwerks zusammenrufen, indem er versprach, ihnen eine Anweisung mitzutheilen, durch deren sorgsame Befolgung sie sich unfehlbar viele vergebliche Mühe würden ersparen können. Als die Gerufenen pünktlich erschienen waren, ließ Meister Till sich vernehmen: „Liebe, ehrsame Ge-

Digitized by Google

werksgenossen! Damit ihr in Zukunft beim Nähen keine vergeblichen Stiche zu machen braucht, so vergeßt niemals, vorher einen Knoten in den Faden zu machen." Vielleicht sind die Zuhörer ob dieses Rathes sehr zornig geworden; vielleicht auch haben sie, da man in jener Zeit noch Spaß verstand, herzhaft gelacht; gewiß aber ist, daß sie mit Grund sagen durften: Das haben wir längst gewußt. — Wie leicht zu sehen, läßt sich jener bewährte Rath auch in's Pädagogische übersetzen, er lautet dann: Wer lehrt, ohne das Gelehrte auch einzuprägen, der macht sich viele vergebliche Arbeit und verdient außerdem bei den Schülern wenig Dank; darum vergesse man beim Dociren das Memoriren und beim Memoriren den „Gedächtnißknoten" nicht. Ob nun eine achtbare Versammlung von Meistern des Schulwerks solchem Rathe gegenüber ebenfalls mit Recht sagen darf: „Das haben wir längst gewußt und — stets gethan," scheint mir nicht so gewiß zu sein. Gewiß aber ist, daß das Fragen, wie es hinsichtlich des Auffassens ein „Fingerzeig" heißen kann, so hinsichtlich des Behaltens auch gleichsam den Dienst eines „Knotens" leistet.

---

6. (Die Beziehungen zwischen dem Enchiridion und der objectiv-didaktischen These: **Die bibl. Schriften müssen als religiöse Klassiker behandelt werden.**) Es ist mir befremdlich gewesen, daß mehrere Recensionen des Enchiridions diese These und ihre Consequenzen mit keiner Sylbe erwähnt haben, obwohl das Begleitschriftchen deutlich genug sagt, daß hier einer der Hauptstützpunkte des Enchiridions liegt, — freilich nicht, insofern es überhaupt Repetitionsfragen gibt, sondern hinsichtlich der eigenthümlichen Form dieser Fragen und hinsichtlich des gesammten, sie tragenden und umschließenden Lehrverfahrens. Mich dünkt, die obige These über die Natur und pädagogische Bedeutung der bibl. Schriften setzt Etwas, welches, wo es richtig gefaßt wird, in die Verhandlungen über den christlichen Religionsunterricht ein neues förderſames Element hineintragen kann. Ein geschätzter theologischer Freund hat mir zwar in einer Recension des Enchiridions angerathen, den Ausdruck „religiöse Klassiker" nicht zu häufig zu gebrauchen. Wenn ich sein Bedenken recht verstehe, so meint er wohl, dieser vom Gebiet der weltlichen Litteratur hergenommene Ehrentitel der heiligen Schriften möge zwar einstweilen rühmlich klingen, schließlich aber werde er dazu beitragen, diese Schriften mit den profanen auf eine Linie zu bringen, also ihre Würde zu beeinträchtigen. Sei es, daß der Freund von seinem theologischen Standpunkte aus Recht hätte, was ich aber noch nicht einräumen kann, — so wird jener Ausdruck doch vom pädagog. Standpunkte aus unbedenklich gebraucht werden dürfen und auch so lange gebraucht werden müssen, bis die darin angesagte didaktische Wahrheit durchgedrungen ist, d. h. auch, bis die heil. Schriftsteller den ihnen von Gott beschiedenen Ruf und Beruf als Lehrer alles Volkes unverkürzt eingenommen haben. Es steht noch lange nicht so, daß dies in der That der Fall wäre, auch nicht in der gläubigen Christenheit. Denn nicht bloß die rationalistische und naturalistisch-kritische Theologie stemmt sich wider jene Wahrheit, sondern auch die orthodoxe, welche befürchtet, durch die Bezeichnung „religiöse Klassiker" werde die Ehre der Propheten und Apostel Schaden nehmen. Die Ehre dieser Männer kann nicht Schaden nehmen, wo man sie vollaus und rein und deutlich zu Wort kommen läßt. Für das Ansehen der Zeugen

Digitized by Google

Gottes braucht Niemand Sorge zu hegen, wo sie selbst für sich zeugen können (2 Sam. 6, 6. 7.); denn jedes Werk lobt seinen Meister besser und nachhaltiger, als die Lehrlinge es vermögen. Aber da ist die Besorgniß um den Ruf eines Meisterwerks so gerechtfertigt wie nöthig, wenn z. B. an einen herrlichen Kirchenbau, wie weiland beim Cölner Dom, allerlei fremdes inferiores Gebäu angeklebt wird, — oder wenn die Lokale menschlichen Handels und Wandels sich so dicht um den Kirchendom herumlagern, daß dieser ganz verdeckt ist und von keinem Punkte mehr ordentlich beschaut werden kann, — oder endlich, wenn es einer kurzsichtigen Weisheit einfällt, den großen Prachtbau bis zum Thurmknopf hinauf mit einem wohlgefügten Gerüst aus Balken und Brettern zu umgeben, in der guten Absicht, die Liebhaber und Baujünger zu nöthigen, die einzelnen Theile des Gebäudes in unmittelbarer Nähe zu besehen und zu betasten, während es doch in Wahrheit dadurch unmöglich gemacht wird, den Gesammtbau zu beschauen und durch die Idee des Ganzen Sinn und Gemüth emporziehen zu lassen. Dieses Gleichniß kann, wie mich dünkt, ziemlich zutreffend abbilden, wie es dem litterarischen Gottesbau, den Klassikern Israels, unter den Händen der Theologen und Pädagogen vielfach ergangen ist. Der Rationalismus ließ das alte unverstandene Gemäuer zwar im Schulunterrichte stehen, bemühte sich aber, aus den sogenannten Ideen von Gott, Tugend und Unsterblichkeit einige Baracken anzukleben, in denen man wenigstens behaglich wohnen könnte, bis die Philosophie ihren projektirten „Tempel der Zukunft" fertig haben würde. In den höheren Schulen nahmen die Ideen und Werke der klassischen Humanität und des nützlichen Realismus dergestalt die Köpfe und die Zeit der Lehrer und Schüler in Anspruch, daß für die religiösen Klassiker nur wenig Raum, Zeit und Respekt übrig blieb. Die gutmeinende Orthodoxie dagegen zimmerte mit desto größerem Eifer an ihren systematischen Katechisationsgerüsten, sei es in der besseren Weise des seligen Nissen, wo wenigstens die Geschichte des Reiches Gottes zu Grunde gelegt wird, oder in der unvergleichlich schlechtern der dogmatischen Leitfäden, wo die Bibel gleichsam nur als Vorrede und Einleitung zum Katechismus gilt. Was Wunder, wenn nun der Indifferentismus vorauf, und das Streben nach nützlicher Weltbildung darnach in ihrer Weise das wirkungsreichste Bildungsobjekt immer mehr verdecken und in das Dunkel des Vergessens versetzen halfen.

Schon in jedem andern Lehrfache ist die historische, genauer die genetische Methode für den Jugend- und Volksunterricht die einzig richtige;*) wie viel mehr in der Lehre vom Reiche Gottes, das nur geschichtlich recht begriffen werden kann, in der uns obendrein der heilige Geist in den biblischen Schriften die rechte Methode schon vorgezeichnet hat. Es besinne sich Einer doch, ob denn die christliche Volksunterweisung der Pfarrer und Lehrer diese vorgezeigte Methode wirklich befolgt haben. Mir fehlt zur Zeit die Freudigkeit, mein eigenes Besinnen darüber hier genauer darzulegen. Nur Eins will ich fragen: Da wo man den christlichen Unterricht auf Grund und an der Hand eines umständlichen, hübsch logisch-geordneten dogmatischen Leitfadens vornimmt und gar diesen Leitfaden von vorn bis hinten memoriren und wieder memoriren läßt, und dann alles Einzelne, so gut es geht, katechetisch beguckt und betüftelt, da unterfuche Einer

*) S. die Nachbemerkung am Schlusse dieses Abschnittes.

Digitized by Google

einmal unter denen, die solchen scheinbar gründlichen Unterricht erhalten haben, was im 20. oder 30. u. s. w. Jahre von dem Memorirten noch Nennenswerthes gewußt wird, und was davon in ihrem täglichen oder sonntäglichen Gedankenkreise umläuft, oder in Stunden der Anfechtung, der Sorge und Noth ihnen einfällt? Doch auch diese Untersuchung sei noch erlassen: man untersuche einzig nur, ob unter je hundert Personen der bezeichneten Altersstufe auch nur Zehn zu finden sind, die das noch wissen, was man an seinen 5 Fingern behalten kann, nämlich, wie in dem großen Katechismus die sogenannten 5 Hauptstücke auf einander folgen und warum.*)

Ich möchte in der That bezweifeln, ob irgendwo noch ein zweites Gebiet menschlichen Denkens und Strebens zu finden wäre, wo durch so viele Jahre hindurch in gleicher großartiger Selbsttäuschung unverdrossen fortgearbeitet worden ist, als da, wo man ein umfangreiches dogmatisches Religionslehrbuch zum Memoriren aufgiebt und durchkatechisirt.

Doch lassen wir nun die Kritik und kehren wir lieber zu der eigenen Position, zu der an der Spitze dieser Bemerkung stehenden These zurück. Von diesem Standpunkt aus erhält das oben beschriebene Lehrverfahren, wozu das Enchiridion ein Fingerzeig und ein kleines Hülfsmittel sein will, eine neue Beleuchtung.

In Philipp Wackernagels berühmter Schrift über den Unterricht in der Muttersprache dreht sich bekanntlich ein wichtiger Theil der Untersuchung um die schwierige Frage, wie die deutsche klassische Litteratur (d. h. hier das Lesebuch) nach ihrer vollen Bedeutung in den Schulen verwerthet werden könne und solle. Die Hauptschwierigkeit liegt hier, wie leicht zu erkennen ist, darin: Wenn die Beschäftigung mit deutschen klass. Litteraturstücken annähernd so viel Bildungsgewinn abwerfen soll, als die schulmäßige Behandlung der klass. Schriften von andern Culturvölkern erfahrungsmäßig erzielt, so müßten dort auch eben so viele

*) Bekanntlich ist die logische Ordnung dieser Hauptstücke bei den Katechismusautoren stets ein großer Sorgen- und Streitpunkt gewesen.

Es möge doch ein Exempelchen hier stehen zur Probe, was wir oben bei dem „Begucken und Betüfteln" im Auge hatten, und als Fragezeichen, ob im Lande des abstrakten Katechismusunterrichts die Kritik wohl Arbeit finden würde.

Bei einer Confirmationsprüfung kam der Prediger auf den Begriff der Buße zu sprechen. Es wurde gefragt, was die Buße sei; das betreffende Kind gab eine regelrechte, natürlich auswendig gelernte, Definition. Darauf hieß es: welches sind die Kennzeichen der wahren Buße, und wieder wußte ein Kind 6 oder 7 Merkmale der Reihe nach sammt den Erläuterungen mit gelänfiger Zunge herzusagen. Im Katechismus stand diese Antwort nicht; der Pfarrer mußte sie also diktirt, oder auf andere Weise den Kindern eingeprägt haben. Der Lehrer des betreffenden Schülers, welcher zugegen war, merkte sich den Fall; er hatte seine Kinder nie in dergleichen feinen Distinktionen geübt und mußte sich überdies sagen, daß ihm selbst so viele Kennzeichen der wahren Buße nicht bekannt gewesen waren. Etwa fünf oder sechs Wochen nachher, als er gerade in der Religionsstunde jenen Schüler etwas fragte, fiel ihm auch jenes Probestück aus der Confirmationsprüfung wieder ein. Er erinnerte denselben an die betreffende Frage; allein dieser, obwohl ein begabter und wohlgeschulter Knabe, erinnerte sich der Antwort nicht mehr. Der Lehrer suchte nachzuhelfen, aber trotzdem kamen nur ein paar Bruchstücke zum Vorschein: der Inhalt war mit dem Ausdruck und der Ausdruck mit dem Inhalt verloren, auf immer verloren. Freilich kein großer Verlust, — allein wenn das am grünen Holze geschieht, was will's am dürren werden? und warum nun so viele Mühe bei Lehrern und Schülern um Etwas, das wenig Werth hat, und wo selbst dieser geringe Werth schon so bald dahin ist? Sollte man die kurze, kostbare Zeit der Confirmandenstunden nicht auf das wahrhaft Nützliche und Nothwendige verwenden und sich bemühen, dieses Nothwendige ja recht zu thun? —

Digitized by Google

und so mancherlei Exercitien anzubringen sein, als hier möglich und um der fremden Sprache willen nothwendig sind. So ergiebige Exercitien lassen sich aber bei der Behandlung des deutschen Lesebuches nicht finden oder doch nicht anwenden. Wackernagel widerräth sogar derartige Uebungen — aus bekannten Gründen — und will die fraglichen Litteraturstücke nur schlichtweg lesen und dann etwa noch schriftlich oder mündlich wiedererzählen lassen. Er legt den Accent auf das sinnige Lesen und Wiederlesen. Andere gehen weiter, indem sie einerseits die Lektüre mit eingehenden erläuternden Besprechungen begleiten, und andererseits an dieselbe mancherlei logische, grammatikalische und stylistische Uebungen anknüpfen. Was nun auch zwischen diesen verschiedenen Verfahrungsweisen controvers sein mag, so viel ist klar und gewiß: der Bildungsgewinn, den ein Jünger von seinem Meister erwerben will, hängt davon ab, wie er dessen Umgang genießt und benutzt, im vorliegenden Falle zunächst von dem fleißigen Lesen der Meisterwerke; fleißiges Lesen heißt aber hier wiederholtes Lesen. Indeß das Lesen an sich thuts auch nicht, es muß ein sinniges und denkendes sein. Von Natur, aus freien Stücken, ist aber ein gewöhnlicher Schüler nicht sinnig und nicht selbstforschend nachdenkend; er bedarf der Hülfe zum Verstehen und Nachsinnen und vor Allem auch der Anregung zum wiederholten Lesen und Reproduciren; denn nur so ist ein Heimischwerden in dem Gedankenkreise und in der Redeweise des Meisters zu erzielen. In dem Streben, solche Hülfe zu leisten, verfällt der Lehrer aber leicht in einen zwiefachen Fehler, entweder in den, daß er durch zu viel erklärendes Parliren den eigentlichen Meister in die Ecke schiebt und fast stumm macht, oder in jenen andern, wobei die mancherlei logischen und sprachlichen Exercitien, die an sich ganz gut sein können, schließlich die üble Wirkung haben, daß dem Schüler diese Litteraturstücke fast verleidet werden. Gewiß läßt; sich jene Scylla dadurch vermeiden, daß man das Lesebuch schlichtweg nur durchlesen läßt; wer aber nun, um doch auch einen sichern Gewinn zu erzielen, das einzelne Lesestück wieder und wiederlesen, memoriren und wieder memoriren läßt, fällt wohl eben so gewiß in die Charybdis des Verleidens.

Das Erörterte wende man nun auf unsere religiösen Klassiker, die bibl. Schriften, an. Der sprachliche Bildungszweck in dem Sinne eines Hauptzweckes fällt natürlich fort; hier handelt es sich vorab und vor Allem um den Inhalt, um die Einführung in den Sinn und die Gesinnung der heiligen Schriftsteller. Freilich ist dieser Inhalt mit der sprachlichen Form innig verbunden, wie überall.

Welches sind nun die Mittel und Wege, um die Schüler zu einem intimen, fleißigen Umgange mit den heiligen Schriftstellern zu veranlassen? zu einem Umgange, der intim genug ist, um den Männern Gottes in's Herz schauen und dadurch auch im eigenen und im Herzen Gottes lesen zu lernen, — und fleißig genug, um in der Anschauungs- und Redeweise dieser Männer wahrhaft heimisch zu werden, so jedoch, daß bei diesem fleißigen Lernen Hauptsachen auch Hauptsachen bleiben, und nicht durch ein Drängen und Treiben auf Nebenzwecke die Liebe zu dem „besten nothwendigsten Theil" geschädigt wird. Nach dieser Regel will das oben beschriebene Lehrverfahren einhergehen; es will einen so intimen wie fleißigen Umgang mit den heiligen Schriften ermöglichen: darauf hin prüfe man es.

Digitized by Google

Dadurch, daß das Enchiridion neben dem mündlichen Wort des Lehrers und neben dem geschriebenen des bibl. Lesebuches sich als dritten Helfer anbietet, ist es möglich geworden, den Umgang mit den biblischen Schriftstellern, d. h. das Lernen an ihren heilsamen Worten, in vier verschiedene, aber ineinandergreifende Stadien zu zerlegen, und zwar bei jeder einzelnen Lektion. Allerdings sind diese vier unterschiedlichen Lernthätigkeiten auch ohne Frageheft möglich, allein durch die Hülfe desselben erhalten sie einen gar anderen Charakter und eine andere kräftigere Wirkung.

Gesetzt, ein Lehrer erzähle in seiner Klasse wöchentlich drei Historien, so ist darum noch nicht nöthig, daß diese sämmtlichen Geschichten auch in derselben Woche durch alle Lernstadien hindurch behandelt werden. Er muß hier mit seiner Zeit Rath nehmen. So viele Geschichten in der Schule nach dem Frageheft gelesen werden, so viele kann er auch für die häusliche Repetition aufgeben. Wie viele von diesen nun auch in der Schule frei reproducirt werden können, hängt zumeist davon ab, in welchem Grade der Lehrer dabei durch frei gestellte Fragen auf ein tieferes Verständniß eingehen will, d. h. wie viel Zeit ihm dabei für die freie Reproduction an sich übrig bleibt. Diejenigen Wochengeschichten, welche in einem der repetirenden Lehrstadien nicht vorgenommen werden konnten, kommen dann im nächsten Jahrescurse in derselben Woche an die Reihe.

Sehen wir nun genauer zu, welche Vortheile dieses Verfahren im Vergleich zu anderen Behandlungsweisen bietet, namentlich ob es der These gerecht wird, daß die bibl. Schriftsteller als Klassiker behandelt sein wollen.

Oben ist für das erste Lernstadium gefordert worden, des Lehrers mündliche Erzählung der bibl. Geschichte müsse in jeder Beziehung frei, nicht eine nackte Reproduktion des bibl. Textes sein. Das Wort „frei" will jedoch nicht sagen, daß der Lehrer mit Fleiß darauf ausgehen solle, die bibl. Ausdrücke zu ändern; — das würde ein schweres Mißverständniß sein.*) Der Sinn ist vielmehr dieser. Was behufs des litteralen, sachlichen und psychologischen Verständnisses und andererseits für die erbauliche Einwirkung auf Herz und Gewissen der Schüler zu ergänzen nöthig ist,

*) „Ich weiß fast nicht" — sagt Schüren a. a. O. S. 8, — „was ich mehr tadeln soll, ob das unnöthige Abgehen von dem Wortlaut der Schrift, oder das Bleiben bei demselben, wenn dem Kinde die Sache unverständlich ist. Es ist aber in der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich jungen Schullehrer, glauben. Bald ist es die Sache selbst, welche das Kind noch nicht kennt (Bund, Altar, Opfer 2c. — Versuchung, Reue, Buße 2c. — heimsuchen, rächen, weissagen, 2c. — gichtbrüchig, lasterhaft, gebeugt 2c.) bald ist's der Ausdruck (das Wort, oder noch öfter die Satzform.)"

„Das Kind hat ein unabweisbares Bedürfniß in sich, mit den Worten einen Sinn zu verbinden, bei dem, was es hört, sich etwas vorzustellen. Führt der Lehrer das Kind nicht auf den rechten Sinn, so darf man sich nicht wundern, wenn das Kind auf den ärgsten Unsinn kommt. Von hundert Exempeln nur Eins: Die Kinder hatten gelernt: O Haupt voll Blut und Wunden, voll Schmerz und voller Hohn 2c. — „Hohn" kennt hier im ganzen Lande vielleicht kein Kind. Da denkt sich das Kind den Heiland hoch am Kreuz und sagt: Voll Schmerz und voller „Hoch". Ein anderes Kind denkt an das rothe Blut und sagt: Voll Schmerz und voller „Roth" 2c. — Das sind Facta, und ein Factum ist's, daß ein Kind gesagt hat: Wie groß ist des allmächt'gen Güte! Ist der ein Mensch, der sich nicht rührt! — Ganz recht. Das Kind hat im Hause oft gehört: Rühr' dich! (Sei flink, rasch; arbeite fleißig) — den Satz: „die Liebe rührt mich, dich 2c." versteht es nicht; noch weniger den Satz: „den sie nicht rührt". Es will aber verstehen. Da sagt es: der sich nicht rührt. — Darum soll der Lehrer auch in dieser Sache das Eine thun, ohne das Andere zu lassen."

Digitized by Google

soll der Lehrer bei der Präparation nebst der biblischen Erzählung sich sicher einprägen, innerlich zu einem Ganzen verarbeiten, und dann in der Schule durchaus frei, sowie der Augenblick und die Empfindung das Wort gestaltet, vortragen. Natürlich ist es unbenommen oder vielmehr räthlich, den Vortrag jeweilig mit Fragen und Antworten abwechseln zu lassen. In welchem Maße dieses geschehen darf, muß ein gesunder Takt lehren. Um zu diesem Takt zu gelangen, wird Jeder gut thun, sich zu prüfen, ob er für die eine oder andere Weise eine einseitige Vorliebe habe, indem der Eine lieber zusammenhängend spricht, während ein Anderer gern Frage auf Frage häuft.

Es könnte nun das Bedenken auftauchen, ob diese freie Weise der Geschichtserzählung nicht wider die Forderung, daß vor Allem die bibl. Erzähler selbst zu Wort kommen müßten, geradezu verstieße. Dem äußeren Schein nach ist dies Bedenken allerdings gegründet. Man wolle aber nicht übersehen, daß die bibl. Schriftsteller nicht Klassiker im Sinn und Dienste der Aesthetik und der Sprachkunst, sondern religiöse Klassiker, berufene „Diener des göttlichen Wortes," heißen; — ferner daß alle Männer Gottes zunächst frei mündlich gelehrt und dann erst auch wohl ihr Zeugniß schriftlich niedergelegt haben. Dadurch wird gewiesen, was auch die Erfahrung überall bestätigt: wo es gilt, göttliche Wahrheit in Herz und Gewissen zu pflanzen, da gebührt dem freien, mündlichen Worte das erste Recht und die erste Stelle. Erstlich dem mündlichen Worte gegenüber dem geschriebenen. Warum? weil nur das gesprochene Wort im eigentlichsten Sinne lebendig sein und lebendig machen kann; „das Wort so heilig dort war, weil es ein gesprochen Wort war." Zum Andern: dem freien, aus dem Herzen frisch entsprungenen Worte gegenüber dem bloß äußerlich spedirten. Warum? weil Gottes Wort aus der persönlichen Erfahrung und Ueberzeugung heraus bezeugt, nicht aber als ein bloßes objektives Wissen docirt sein will.*) —

*) Hören wir auch hier noch einmal den mehrerwähnten bewährten Rathgeber Schüren, auf dessen Urtheil wir um so mehr Gewicht legen müssen, weil er den Schuldienst von unten auf praktisch durchgemacht hat (a. a. O. S. 12 und 15): „Was ist denn zu thun? Einführung in das Verständniß jedenfalls und unter allen Umständen Befriedigung des Herzens; darum auch die damit in Verbindung stehende Beschäftigung der Phantasie. Man thut darin im Allgemeinen viel zu wenig und hat deshalb in so vielen Bibelstunden das Herzeleid, daß die Kinder bei dem Erzählen nur schwer, bei dem Abfragen aber gar nicht zu halten sind. Ist denn nicht das ganze heilige Buch durch und durch heilige Poesie! Warum sind wir denn so bange, das poetisch zu behandeln, was doch poetisch ist! Hat der heilige Geist etwa nicht gewußt, in welchen Farben diese Himmelsgabe dem Menschen geboten werden müsse? Wollen wir ihn corrigiren? Das können wir nicht! das dürfen wir auch nicht einmal versuchen. Es ist in den Darstellungen der heiligen Schrift eine wunderbare, hohe Einfalt; aber viele der nur in leisen Conturen angedeuteten Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich colorirte, reiche Gemälde, und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt voll Gedanken."

„Lehrer, welche ihr eigenes Herz kennen und nicht mit verbundenen Augen durch's Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders nur etwas Phantasie haben — sich leicht in die äußern Verhältnisse und in die innern Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können und dann im Stande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihren Verstand und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Solch ein Lehrer wird z. B. bei Abraham's Reise nach Kanaan einen Karavanenzug, bei Joseph die Sklaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern ꝛc.; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie da etwa gedacht und empfunden

Digitized by Google

Man vergleiche mit dieser Weise (des frei verkündigten Wortes) jene andere, wonach zuerst die Geschichte nackt erzählt oder gelesen wird und dann eine systematische Katechese hinterher folgt. Bei welchem Verfahren werden die Situationen wie die Charaktere der Geschichte, der äußere Vorgang wie das innere Geschehen dem Schüler anschaulicher vor die Augen treten? wo wird das Einzelne wie das Ganze verständlicher sein können? wo wird am besten ein sinniges offenes Hören von Seiten der Kinder stattfinden? Wo wird die Geschichte selbst, wie das eingefügte Wort der Vermahnung, am nächsten an Herz und Gewissen der Kinder heranbringen und am energischsten sein Empfinden und Entschließen anspornen können?

Eine dritte Weise, die der pädagogischen Spediteure, wonach die Historie nach dem Bibelwort nackt erzählt, dann Schritt vor Schritt eingeprägt oder kurzer Hand dem häuslichen Memoriren übergeben wird, mag vielleicht weit genug verbreitet sein; allein da sie kaum etwas anderes für sich anführen kann, als die geistige Armuth des Lehrers, auch bereits oben ihre Beleuchtung erfahren hat, so dürfen wir wohl hier ohne weitere Bemerkung an ihr vorübergehen.*)

---

haben ꝛc.; er wird in Joseph's, Mosis, David's ꝛc. Geschichte den Finger Gottes sehen lassen ꝛc.; er wird bei David's Fall und Petri Verleugnung sein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Errettung durch den Engel seine Freude, bei Joseph's Verleumdung durch Potiphar's Weib seine Entrüstung; bei den Gerichten Gottes (Sündfluth, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnsinn ꝛc.) sein Ergriffensein nicht verbergen ꝛc.; er wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende — tröstende Wort nicht fehlen lassen."

„Das Alles steht aber nicht in den Historien. Bleibt nun der Lehrer bei dem Buchstaben stehen, so kann von alle dem nichts kommen. Kommt es aber, so ist es kein Moralisiren, ist auch kein Sprechen über die Sache, sondern es ist ein Sprechen aus der Sache und darum geeignet, einzuführen in die Sache. Wo das geschieht — das sagt mir eine vierzigjährige Erfahrung — da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist — Leben."

„Es ist ja wahr, daß in jeder Geschichte irgend eine Wahrheit als Hauptwahrheit oder als Hauptlehre sich findet; aber diese muß das Kind selbst herausfühlen; auch ist es sehr zu beachten, daß manchmal kleine, von dem Lehrer übersehene Züge tiefen Eindruck auf des Kindes Herz und Leben machen können. Nur ein Exempel: Ich erzählte in einer Mittelklasse die Speisung der 5000 Mann und Christi Gang auf dem Meere. Als ich an die Stelle kam: „Und das Schiff war schon mitten auf dem Meer und litt Noth von den Wellen", da fing ein neunjähriges Mädchen an, mit der Nachbarin zu sprechen. In der Meinung, das Kind habe mich nicht verstanden, sagte ich: Was wolltest du wissen, liebes Kind? Das Kind sah beschämt vor sich hin und schwieg; die Nachbarin aber antwortete: Sie sagte mir, es wäre auch recht dumm gewesen, daß sie ihn nicht mitgenommen hätten."

„Daran hatte ich nicht gedacht. Ich mußte unwillkürlich meine Hände falten: „Ich preise dich, Vater und Herr Himmels und der Erde, daß du solches den Weisen und Klugen verborgen hast und hast es den Unmündigen geoffenbaret. Ja, Vater, denn es ist also wohlgefällig gewesen vor dir." Des Kindes Wort hielt ich fest und sprach mit der ganzen Klasse über die Dummheit, ohne Jesum durchs Leben zu gehen. Dabei wurde gesungen: Jesu, geh' voran auf der Lebensbahn ꝛc., und zum Schluß: Wenn der Wellen Macht in der trüben Nacht will des Herzens Schifflein decken, wollst du deine Hand ausstrecken; habe auf mich Acht, Hüter in der Nacht. Während der ganzen Unterredung über jene Dummheit fehlte mir kein Kindesauge. Und der Segen? Meine ganze Seele war Dank."

*) Schüren sagt darüber das ernste Wort (a. a. O. S. 14): „„Immer muß ich wieder lesen in dem alten heil'gen Buch."" Daß unser Volk im großen Ganzen das nicht sagt, daß es an dem theuren Schatze, von dem Zinzendorf sang: „Mir ist's nicht um Tausend Welten, aber um dein Wort zu thun," — daß es daran so wenig hat, oft weniger als an Schiller und Göthe, weniger als an Bürger und Wieland, ja weniger als an einem elenden Volkskalender oder Taschenbuche (oder der „Gartenlaube"), das verschulden nicht blos diejenigen Prediger und Lehrer, welche in ihrem Unglauben Gottes Wort zu Neu-

Digitized by Google

Allerdings macht die freie Geschichtserzählung — man könnte sie kaute de mieux die „schulmäßig-homiletische" heißen — nicht geringe Ansprüche an den Fleiß und die Befähigung des Lehrers; und mit noch größerem Recht gilt hier, was Lüben von dem Lehrer der Naturkunde fordert: daß er nämlich in seinem Gegenstande so zu Hause sei, um „aus dem Vollen" schöpfen zu können. Einstweilen mögen daher diesem Verfahren noch manche Hindernisse im Wege stehen; auch soll gern eingeräumt sein, daß bei ungeschickten Versuchen die Gefahr nahe liegt, in einen langstyligen Predigton zu verfallen. Allein die Gefahr der systematischen Katechese, zu einer langweiligen Uebung im logischen ꝛc. „Steinzerklopfen" zu werden, ist kaum minder bedenklich. Ueberdies braucht die Schwierigkeit des bessern Weges, sofern sie überwindbar ist, nicht abzuhalten, diesen Weg auch als den bessern zu bezeichnen und zu empfehlen. Unmittelbar von Mund zu Ohr dringend, von Herzen kommend und zu Herzen gehend, anschaulich, verständlich, erbaulich: das sind die Charakterzüge, mit denen der christliche Heilsunterricht Jahr aus Jahr ein beim ersten Lernstadium der Wochenlektionen vor den Schülern auftreten soll. Ich sage absichtlich Heilsunterricht: einmal weil nur die Geschichtsdarstellung, welche Heilsunterweisung sein will, die rechte ist, wobei jedoch immer wieder auch daran erinnert werden muß, daß nur die Heilslehre, welche in und mit der bibl. Geschichte auftritt, für die Unmündigen die rechte ist.

Man sollte glauben, es könne jedem Lehrer sofort einleuchten, daß eine Geschichtsdarstellung mit den bezeichneten Charakterzügen in der That hier das Ziel des didaktischen Strebens sein müsse. Ohne Zweifel würde dies aber noch besser einleuchten, wenn neben diesen abstrakten Forderungen sofort einige veranschaulichende Beispiele solcher Behandlung vorgeführt werden könnten. So Gott will, sollen bald einige hier mitgetheilt werden. Es liegen aber auch schon mehrere gute Beispiele von anderer Hand vor, die, wenn sie auch meiner Idee nicht genau entsprechen, doch im Ganzen die Richtung bezeichnen, wo das Rechte zu suchen ist. Ein Landsmann und College des sel. Nissen, der Lehrer Witt (früher in Paris, jetzt wieder in Glückstadt), hat in den Jahrgängen 1862—64 des Evangelischen Schulblattes mehrere bibl. Geschichten vorgeführt, die ganz im Gegensatz zu dem katechetischen Verfahren Nissens in „schulmäßig-homiletischer" Weise behandelt sind. Witt hatte die Nissen'sche Weise in unmittelbarer Nähe kennen gelernt, nicht aber die in vielen preußischen Schulen heimisch gewordene Manier des nackten Erzählens und Einprägens der Historien. Vielleicht ist es dieser einseitigen Erfahrung zuzuschreiben, daß seine Darstellung anscheinend auch in einem zu einseitigen Gegensatze zu dem Nissen'schen sich gestellt hat, indem seine homiletischen Einstreuungen in die Geschichte mitunter nicht minder umständlich ausgefallen sind, als Nissens systematische Katechisationen. Dieser einseitige Gegensatz ist aber

---

schenwort machen und dann die Oede und Leere ihres Unterrichts durch Moralisiren füllen wollen; sondern auch nicht selten diejenigen gläubigen Leute, welche das nicht thun, aber auch nichts anderes, als daß sie die Historien dem Gedächtniß der Kinder wörtlich einprägen. Was nützt dieses todte Einüben! Es bildet oft nicht einmal den Verstand: von einer Regung und Bewegung des Herzens kann noch weniger die Rede sein; darum von einer Heiligung des Willens gar nicht. Man bringt die Sache in die Kinder, aber die Kinder nicht selten aus der Sache. Was den Kindern Freude sein sollte, wird ihnen durch verkehrte Behandlung zu einer Plage gemacht."

Digitized by Google

doch zum guten Theil bloß Schein; denn Witt hat nicht gemeint, daß seine ausführlich erläuterte Geschichte ebenso ausführlich den Schülern vorgetragen werden soll; vielmehr will er dem Lehrer eine Handreichung für seine eigene selbstständige Präparation bieten, ihn gleichsam auf den Standpunkt stellen, von wo aus er nun selbst die Geschichte recht anschauen und demnach auch durchaus frei, aber weniger umständlich, sie erzählen kann. Nissens Katechisationen wollen dagegen ein Vorbild für die wirkliche Ausführung sein. Nichts desto weniger würde ich solche Handreichungen wie die von Witt, auch wenn sie nur Vorbild für die Präparation, nicht aber für die unterrichtliche Ausführung sein sollen, knapper, gedrängter wünschen, schon lediglich aus dem Grunde, damit nicht das schwere Mißverständniß entstehe, an Stelle des breiten Katechisirens solle jetzt eine Art von nicht weniger breiten „Schulpredigt" empfohlen werden. Ueberdies würde ich mehr Fragen einstreuen, sowohl solche, die dem tieferen Verständniß dienen, als solche, die unvermerkt der späteren Repetition vorarbeiten. Witt hat bereits sämmtliche Geschichten des A. und N. Testaments in seiner eigenthümlichen Weise bearbeitet, und er beabsichtigt, das Werk bald in Druck zu geben. Da seine Behandlungsart meinen Wünschen näher steht, als irgend eine andere, so würde ich mich freuen, wenn das Buch bald erscheinen könnte. Vermöge des etwas stark angespannten Gegensatzes, in welchem es einerseits zu dem bekannten Nissenschen Handbuche mit seinen Nachtretern, und andererseits zu der Manier des nackten Erzählens und Memorirens steht, wird wahrscheinlich der pädagogische Disput auf diesem Gebiete Anfangs sehr lebhaft werden. Im Ganzen läßt sich die Position dieser drei verschiedenen Ansichten so bezeichnen: Die Katechisationsfreunde legen den Accent auf das Verständniß der Geschichte; für das Einprägen der Historien haben sie gewöhnlich weniger Sinn und Neigung; die Erbauung können sie auch für eine Hauptsache halten, wie es wenigstens bei Nissen der Fall war, allein bei dem hin- und herzerrenden Fragen kommt sie nicht zu ihrem vollen Rechte. Die Zweiten, die Freunde des Einprägens ganzer Geschichten und ganzer Reihen von Geschichten betonen eben das Einprägen; sie mögen die Forderungen des verständigen und erbaulichen Lernens theoretisch wohl anerkennen, aber in der Praxis wird ihr Verfahren diesen Forderungen nicht nach Gebühr gerecht, am wenigsten der letzteren. Das Letztere, die Erbauung, oder das „Erlebenlassen" der Geschichten an und in den Herzen der Kinder, wie das Regulativ es bezeichnet, — das ist's, was bei dem Witt'schen Verfahren im Vordergrunde steht; das Verständniß schätzt er auch nicht geringer als die Katechisationsfreunde, nur hält er sich weniger mit Erklärung von Einzelheiten auf und bemüht sich vornehmlich um ein anschauliches Auffassen des Ganzen: beide Zwecke in ihrer innigen Combination führen ihn nun nach richtiger Consequenz zu seiner umständlichen Geschichtsdarstellung, die ohne Zweifel auf ein sinniges aufwärtsstrebendes Lauschen der Kinder rechnen darf, wo man sie im rechten Geiste und nicht allzu ungeschickt handhabt. Abgesehen von dem bereits erwähnten (wohl mehr scheinbaren) Mangel, daß seine Geschichtsdarstellung etwas zu predigtartig aussieht, tritt ein wirklicher didaktischer Mangel bei Witt darin auf, daß er fast jeglicher Art von Einprägung der Geschichte abgeneigt ist, wenigstens findet sich in seinen theoretischen Aufsätzen im Schulblatt nirgends ein ausdrückliches Anerkenntniß, daß wie für die Zwecke der Erbauung und

Digitized by Google

des Verständnisses so auch für das feste, sichere Lernen eigenthümliche Mittel nöthig seien. Wie nun diese drei Parteien sich unter einander bekämpfen werden, geht aus den gezeichneten Positionen deutlich hervor.

Ich für meinen Theil stelle mich hinsichtlich des mündlichen Erzählens — oder des ersten Lernstadiums — der Idee nach unbedenklich auf die Seite Witts, mit dem einzigen Vorbehalt, daß ich etwas knapper erzählen, mehr Fragen einstreuen und endlich den Stoff nach bestimmten Repetitionsfragen gruppiren würde. Dieser Vorbehalt berührt indessen das Witt'sche Princip nicht, erkennt es vielmehr an, und modificirt nur die Ausführung.

Darüber hinaus weicht mein Lehrverfahren, wie es in den drei übrigen Lernstadien sich darstellt, von dem der gezeichneten drei didaktischen Fraktionen insgesammt wesentlich ab, bei der einen mehr, bei der andern weniger.

Die sämmtlichen Differenzen, welche diese verschiedenen Ansichten noch unter einander verhandeln müssen, rühren meines Erachtens — sofern nicht unterschiedliche theologische Standpunkte, oder von außen herstammende fremde Tendenzen mit im Spiel sind — daher, daß wir auf dem Gebiet des Religionsunterrichts noch nicht zu einer, so zu sagen, gründlichen „didaktischen Chemie" vorgedrungen sind: ich meine zu einer genau abwägenden Analyse a) der einzelnen Zwecke, wie sie in ihren verschiedenen Werthen den gesammten Bildungszweck dieses Lehrgegenstandes constituiren, b) der einzelnen Lehrmittel, so weit sie vorhanden oder aber nothwendig sind, und ihrer Bedeutung für jeden der besonderen Zwecke und c) des vom Lehrer abhängigen Lehrverfahrens nach seinem Gange, seinen methodischen Formen, Manieren und Handgriffen. Der Leser wird verstehen, daß hier eine psychologisch-didaktische Arbeit gemeint ist. Wer wird uns einmal eine solche Analyse liefern? Ich kann hier nur auf diese Lücke in der Didaktik hindeuten, und muß versuchen, mit Hülfe der wenigen, bereits erwähnten analytischen Notizen mich mit den entgegenstehenden Ansichten auseinander zu setzen.

Die einzelnen Zwecke: Erbauung, anschauliches Auffassen, Verständniß des Einzelnen und des Ganzen, sicheres Behalten, — die von den oben skizzirten drei Parteien zum Theil einseitig betont, zum Theil zurückgesetzt werden — erkennt mein Verfahren in ihrem Ensemble unverkürzt an, und jeden einzelnen Zweck ebenfalls so unumwunden, als es ihr harmonisches Zusammenwirken zuläßt. Wenn Jemand mir mit Grund nachweisen könnte, bei meiner Lehrweise käme die Erbauung nicht zu ihrem Recht, oder aber die Anschaulichkeit, oder das tiefere Verständniß litte noth, oder endlich, die Kinder lernten nicht sicher genug, was zu wissen nöthig sei: so würde in jedem dieser Fälle das Lehrverfahren einer sorgfältigen Revision unterworfen werden müssen. Daneben aber weiß und behaupte ich, daß jene einzelnen Lehrzielpunkte einerseits von verschiedenem Werthe sind, andererseits in verschiedener Weise in einandergreifen, von einander abhängen, ja bei einseitiger Betonung einander hindern. So z. B. steht mir mit Witt fest, daß die Erbauung oder die an's Gewissen der Kinder gerichtete Gottesstimme in der Erzählung oder wie man's bezeichnen will, das oberste Augenmerk des Lehrers sein muß, nicht etwa aber als ein Augenmerk für die Zukunft, „für das Leben," um deßwillen jetzt, „in der Schule," im

Digitized by Google

Voraus memorirt werde, sondern heute, in der Woche und an dem Tage, wo im Jahrescurse die Thaten und Worte Gottes dem Kinde vorgeführt werden. Gewiß sollen die Schüler auch für die Zukunft lernen und sollen darum sicher lernen; allein wenn es nicht anders zu ordnen wäre, als daß das sichere Lernen mit dem erbaulichen collidiren und Eins von Beiden weichen müßte, so würde ich ohne alles Bedenken das Memoriren preisgeben, und die Religionsstunde behandeln wie eine Andachtsstunde im Hause, in der guten Zuversicht, daß bei dem alljährlich wiederkehrenden andächtigen Hören der Heilsthaten so viel festes Wissen im Gedenken haften werde, als zum seligen Leben und Sterben vonnöthen ist. Allein diese Collision zwischen niederem und höherem Lernziel, zwischen Gegenwart und Zukunft, läßt sich leidlich ausgleichen, wenn man nur überlegen, wenn man Beides nicht in einem Griff und Athemzug erreichen will. Da, wo der Lehrer sich damit begnügt — sei es bei 13 oder 10 oder 7 jährigen Kindern — die nackten Bibelworte zu spediren und sie in derselben Stunde Satz für Satz so lange vorzusprechen, bis sie fest memorirt sind: da muß man entweder jene Collision der Zwecke gar nicht fühlen, oder aber man hat mit vollem Bewußtsein den Knoten zu Gunsten des Memorirens und der Zukunft zerhauen. Ich möchte beinahe glauben, daß nun auch das, was mit desto größerer Gewißheit hat erreicht werden sollen — das feste Einprägen — der in Zukunft gehofften Erbauung den Dienst nicht leisten wird, den man sich von ihm versprochen hat, und möchte dem gegenüber behaupten: in dem Maße, als der Lehrer innere und äußere Arbeit daran setzt, die Religionsstunden zu einer wirklichen Andachtsstunde zu machen, und in dem Maße, als dies durch Gottes Segen gelingt, fast in demselben Maße braucht er, wie die Kinder, sich um das trockene Lernen desto weniger zu bemühen; was im Gewissen Wurzel geschlagen, wird auch im Gedächtniß desto besser haften. Und in der That, wo das Witzwort noch zutrifft: die Religionsstunde („Katechismusstunde" sagte eigentlich der Schalk) sei besonders dadurch von andern Lehrstunden unterschieden, daß in ihr am meisten geprügelt würde, — sollte es da nicht wohlgethan sein, auf eine Zeit lang oder auf immer die schulmäßige Lernstunde gleichsam in eine trauliche Morgenandacht zu verwandeln? Aber, wie bereits gesagt, bei guter Ueberlegung steht es glücklicherweise nicht so, daß nur ein Entweder-Oder möglich wäre.

Doch auch noch andere Zielpunkte können in Collision gerathen, auch wo die Erbauung als oberster Gesichtspunkt festgehalten wird. Diese ist in erster Linie abhängig vom Verständniß, was Jedermann, ausgenommen etwa ein Freund der lateinischen Messe, anerkennt; doch aber kann das, was der Lehrer zur Erklärung einer Historie von dem Seinigen hinzubringt, was also auch der Erbauung dienen soll, unter gewissen Umständen ihr hinderlich werden. Die Erbauung verlangt ein sinniges, ruhiges Denken; das Katechisiren regt allerdings das Nachdenken an, allein es läßt ihm auch keine Ruhe; wenn der Sinn des Schülers bei irgend einer Vorstellung einen Augenblick verweilen will, so kann er das nicht; er wird fort und fort durch die Fragen wieder aus dem stillen Besinnen aufgescheucht, und das um so mehr, als der Lehrer eifrig und lebhaft ist. Andererseits wieder, wo der Lehrer dieser Gefahr entgehen will und anstatt zu fragen nur zusammenhängend vorträgt, hat er nicht minder zu besorgen, daß die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Dauer

Digitized by Google

lahm und müde wird, wodurch dann gleicherweise die Erbauung geschwächt ist. Aber die Erbauung macht nicht nur Anforderungen an die Qualität der erklärenden Zuthaten, sondern auch ganz besonders an ihre Quantität. Wer hätte es nicht oft genug erlebt, daß eine ungeschickte Küchenmagd, um ein schwaches Ofenfeuer recht in Gluth zu bringen, eine möglichst große Masse Brennmaterial drauf warf und dadurch das Feuer geradezu erstickte? Dieselbe vorsichtige Behandlung verlangt das Licht des Verständnisses und das wärmende Feuer der Andacht. Wo zur Aufhellung eines dunkeln Punktes Ein Wort hinreicht, da sind zehn Worte nicht bloß überflüssig, sondern schädlich; wo man einem Nebenpunkt in der Geschichte zu viele und zu lange Aufmerksamkeit widmet, da wird die Aussicht auf und über das Ganze beeinträchtigt. Alles nun, was schon die Helle der Gedanken schädigt, schädigt noch mehr ihre Wärme.

Summa: Andacht, forschendes Denken und Gedächtniß hängen untereinander in eigenthümlicher Weise zusammen; so lehrt die Sprache und die Didaktik. Dieser Zusammenhang will genau besehen und bemessen sein, sonst kann das, was dienen soll, hinderlich werden. Die Sonderung dessen, was gesondert, und die Verbindung dessen, was verbunden sein muß, läßt sich bei meinem Verfahren, wo jede Geschichte vier bestimmte Lernstadien*) durchzumachen hat, bequem ausführen. Der Erbauungszweck der bibl. Erzählung kommt im ersten Lernstadium zu seinem vollen, unverkürzten Recht; denn eben ihm ist es zuoberst gewidmet. Die Lehrweise ist vorwaltend die vortragende. Alles nun, was zur rechten Beleuchtung, d. h. dem guten Verständniß, förderlich ist, wird in seinem Maße mit in Dienst genommen — sei es vermittelst eingestreuter Fragen, falls eine Belebung der Kinder sich wünschenswerth macht, oder ohne sie; — dieses Maß aber grenzt sich da ab, wo die Masse des Erläuterungsmaterials anfangen könnte, die sinnige Auffassung zu stören, die aufs Gewissen abzielen den Spitzen abzustumpfen, die Wärme der Empfindung, kurz die Erbauung, zu beeinträchtigen.

Ist nun vermöge des so behandelten ersten Lernstadiums die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts für die Gegenwart gesichert, so bieten die folgenden Stadien überflüssigen Raum, auch das, was die Zukunft fordert die festere Einprägung des Stoffes, zu seinem vollen Rechte kommen zu lassen, und dies um so unbesorgter, als durch die Hülfe des Enchiridions einem Verleidetwerden thunlichst vorgebeugt ist.

Ueberdies bieten diese Lernstadien hinreichend Gelegenheit, hinsichtlich des Verständnisses noch nachzutragen, was im ersten Stadium aus guten Gründen zurückgelassen wurde, so namentlich das Nachlesen der Parallelstellen, auch das Citiren bereits bekannter einschlagender Bibelsprüche, Liederverse, Katechismussätze u. s. w. Hiebei ist nun auch die so nützliche Frageform recht am Platze: hier dient sie nicht bloß der Repetition, sondren auch dem tieferen Verständniß, und in besonnener Anwendung

*) Zur Vorsicht sei nochmals vor dem Mißverständniß gewarnt, als ob jede der 2 oder 3 Wochengeschichten schon innerhalb derselben Woche die sämmtlichen Lernstadien durchmachen sollte. Alle Wochengeschichten werden vom Lehrer frei erzählt; wie viele derselben dann auch noch gelesen, zu Hause repetirt und endlich frei reproducirt werden können, oder aber hinsichtlich des einen oder andern Lernstadiums für den nächsten Jahrescursus verspart bleiben müssen, — darüber hat der Lehrer mit seiner Zeit zu Rathe zu gehen.

Digitized by Google

selbst der Erbauung, indem der Lehrer auch leise untersuchen darf, ob das, was beim ersten Vortrage insonderheit auf das Gewissen zielte, wirklich recht gefaßt worden ist.

Nehmen wir nun den scheinbar verlassenen Gesichtspunkt der mehrerwähnten These wieder auf, ob denn auf dem beschriebenen Wege die bibl. Schriftsteller in der That als Klassiker behandelt und ob die Schüler in einen intimen und fleißigen Umgang mit ihnen gebracht werden.

Ich denke, es bedarf nicht vieler Worte mehr, um nachzuweisen, daß dieser Forderung wirklich genügt wird. Die bibl. Geschichten heißen klassisch zunächst um ihres Inhalts, nicht um der sprachlich-ästhetischen Form willen. Indem nun dieser Inhalt im ersten Lernstadium durch das freie mündliche Wort des Lehrers an die Schüler gebracht wird, und dieses von der untersten Stufe an jährlich wiederkehrend, aber dabei stets in einer modificirten Einfassung geschieht; indem ferner die Darstellungsweise insonderheit darauf berechnet ist, den Kindern die Geschichte lieb und werth und wichtig zu machen: so ist dadurch ein Umgang mit den heiligen Schriftstellern eingeleitet, der schon in diesem Stadium an Vertraulichkeit und Eindringlichkeit den Verkehr, welcher mit den schönwissenschaftlichen Klassikern im Schulgebrauch möglich ist, weit überragt. Denn Jener überragt diesen nicht nur vermöge der jährlichen Wiederkehr, sondern weit mehr dadurch, daß dort die bibl. Erzählung im lebendigen Wort und gleichsam in neuer, verjüngter Gestalt auftritt; die Profan-Klassiker vertragen dagegen weder eine so häufige Wiederholung, noch, und zwar noch weniger, eine Umformung durch das freie Wort des Lehrers. Dadurch eben bekundet sich die höhere Bedeutung der bibl. Schriften auch als allgemeines Bildungsmittel.

In den folgenden Lernstadien treten die Schüler an das geschriebene Wort der bibl. Bücher heran; aber — und das muß ich immer wieder betonen — stets erst dann, nachdem es vorher neu und frisch von Mund zu Ohr erklungen, und der Eindruck, daß es sich hier um eine Geistesfrucht von ewiger Frische und ewiger Jugend handele, neu befestigt worden ist. Dadurch gewinnt das lesende Wiederholen der Geschichte, wie das zweite Lernstadium es will, neuen Reiz. Daß dieses Lesen überdies einen doppelten Sporn und Schwung erhält dadurch, daß es durch das Frageheft gleichsam in dialogischer Form geschieht, ist oben bereits erwähnt. Vermöge dieser belebenden Elemente, welche der Leseübung zu Hülfe kommen, könnte der Lehrer ganz getrost ein und dieselbe Geschichte wiederholt lesen lassen — wenn er dies einmal räthlich fände — ohne besorgen zu müssen, daß die Kinder schon so bald ermüdeten. Man erwäge nur einen Augenblick, was es zu bedeuten hat, wenn die Schüler mit Freudigkeit und Verständniß die Erzählungen von den großen Thaten Gottes lesen, und wenn diese Freudigkeit auslangt, um immer besser und damit noch verständiger lesen zu lernen: so wird es wohl noch deutlicher werden, daß wir hier in der That auf dem rechten Wege sind, den bibl. Klassikern offene Bahn zu machen und die Kinder zu einem intimen und fleißigen Umgange mit ihnen anzuleiten, so weit die menschlich-didaktische Kunst dies vermag.

Es soll nochmals bemerkt sein, daß bei den vorliegenden Fragen des Enchiridions sich ohne Zweifel noch manche Verbesserungen werden anbringen lassen, allein nicht durch Improvisiren, sondern bei ernster Ueberlegung,

Digitized by Google

indem es sich um solche Fragen handelt, an deren Handleitung sich einerseits die Geschichte bequem und zwar auch ihrem Wortlaute nach wiederholen läßt, und die zugleich die Geschichte so zergliedern, daß ein pragmatisches Band dieser Glieder hervortritt.

Mit dem dritten Stadium beginnt die eigentliche selbständige Repetition der bibl. Geschichte. Hier ist nun ein ernstgemeintes Lernen am Platze, je ernstgemeinter, desto besser. Auch jetzt noch an dieser Stelle das „mechanische" Lernen fürchten wollen, — wie ein Recensent verlauten ließ — dazu liegt kein Grund vor. Wo im ersten Stadium das lebendige Wort des Lehrers die Geschichte vor die Augen gemalt hat, wo dann im zweiten ein verständiges Lesen derselben gefolgt ist: da kann im dritten ein Wiederholen an der Handleitung der Fragen kein rein mechanisches mehr sein und selbst im schlimmsten Falle nicht so mechanisch betrieben werden, wie das nackte Memoriren einer ganzen Geschichte. Was aber bei diesem, wie bei allem repetirenden Lernen noch Mechanisches bleibt und bleiben muß, das hat doch die gute Verheißung für sich, daß es in dem Maße, wie eine sichere Aneignung stattfindet, zu einem Bestandtheil eines höheren Gedankenverkehrs werden wird. Es gibt ja keine Wissenschaft und keine noch so geistige Kunst, die nicht ein tüchtiges Stück mechanischer Repetition — sei es im Wissen oder im technischen Können — zur Unterlage hätte. Diese Unterlage ist innerhalb unserer Weltordnung so nothwendig, wie das Mineralreich sammt seinen physikalisch-chemischen Kräften dem Pflanzenreiche (mit seinen physiologischen), oder wie das Pflanzenreich dem Thierreich, oder wie das vegetativ-animalische Leben des menschlichen Leibes dem höheren Leben der geistigen Seele. Im Fortschreiten und Aufsteigen zum höheren Lernen und Leben handelt es sich allerwege darum, daß die nothwendige Unterlage fest liege, und daß das Werk nicht bei dieser Unterlage stehen bleibe. Letzteres ist bei unserem selbständigen häuslichen Repetiren nach dem Fragehefte nicht zu besorgen, wenn anders die Vorstadien ihre Schuldigkeit gethan haben. Wenn irgend Etwas zu besorgen bliebe, so ist es im Gegentheil dieses, daß die fähigeren Schüler sich hinsichtlich der freien Reproduktion zu früh und zu sehr auf die bereits erworbene geistige Flugkraft verlassen, und daher die Uebung im Fortschreiten auf festem Boden nicht ernstlich genug vornehmen; mit andern Worten: daß sie in dem Glauben, sie könnten den Geschichtsstoff schon logisch und sprachlich beherrschen, den mechanischen Theil des häuslichen Repetirens vernachlässigen. Bei der freien Reproduktion (im vierten Stadium), wo die Probe gemacht werden soll, wird daher der Lehrer wohl thun, insonderheit die geistig geweckteren Kinder fest ins Auge zu nehmen und ihnen durch Wort und That einzuprägen, daß alles Lernen, dem die durch treues Repetiren zu erwerbende sichere Grundlage mangelt, ebenso gut in Schwindelei ausläuft, wie eine großartige Geschäftsspekulation, wobei solide Kapitalien fehlen. —

Neben den Repetitionsfragen bieten die denselben hier und da beigefügten sogenannten Parallelstellen auch für die selbstthätige Reflexion des Schülers Gelegenheit und Anlaß. Nehmen wir beispielsweise die Notiz aus 1. Mos. Kap. 3: Die Menschen machten sich Schürzen aus Feigenblättern — „Gott aber machte den Menschen Röcke aus Fellen und er zog sie ihnen an," worauf die Frage zielt: „Was gab ihnen Gott als Pfand der zukünftigen Versöhnung?" — dazu lasse man nachschlagen Jes. 61, 10 von

Digitized by Google

den „Kleidern des Heils“ und dem „Rock der Gerechtigkeit“, und Matth. 22 von dem „hochzeitlichen Kleide“, ferner Eph. 4 „ziehet den neuen Menschen an“, und endlich Offenb. Joh. 19, 8 „es wurde der Braut gegeben sich anzuthun mit reiner und heller Leinwand, welches sind die Gerechtigkeiten der Heiligen,“ — so kann es nicht fehlen, daß der Schüler merken wird, wie diese Stellen vorwärts und rückwärts einander Licht geben, wie das Bild die Sache und die Sache das Bild beleuchtet. Mit Recht sagt daher die amtliche rheinische „Anweisung zur Einführung der Regulative“ (S. 7): „Zur Benutzung der Parallelstellen für das Schriftverständniß sind die Kinder in den letzten Schuljahren mit Fleiß anzuleiten und zu gewöhnen.“ — In dem Enchiridion befindet sich schon eine gute Zahl von Parallelstellen; ich hätte diese Zahl noch vermehren können, unterließ es aber, um nicht allerlei Mißverständnisse zu wecken. In der 2. Auflage sind indessen noch einige Stellen hinzugekommen; die 3. Auflage wird ihrer noch etliche mehr bringen, doch sollen die wichtigeren Stellen vor denen, welche dem freiwilligen häuslichen Fleiße zuzuweisen sind, durch den Druck kenntlich gemacht werden.

Schließlich würde dem vierten Lernstadium, der freien Reproduktion nach dem Frageheft, noch eine eingehendere Betrachtung gewidmet werden müssen, weil dies gerade die Stelle ist, wo etwas von dem, was man „Interpretation“ und „Exegese“ nennt, einzutreten hat, und erst durch diese Betrachtung würde der Nachweis, daß die These von den religiösen Klassikern bei dem beschriebenen Lehrverfahren in der That zur Geltung komme, gebührlich vervollständigt sein.

Nichts desto weniger mache ich einstweilen Schluß. Zwar hat ein geschätzter Recensent gewünscht, daß die in Aussicht genommene Ergänzung des Enchiridions — die Fragen für das tiefere Verständniß — nicht zu lange auf sich warten lassen möchten, ihm schienen diese viel nöthiger und dringlicher zu sein als die Repetitionsfragen. Allein ich bin ganz und gar entgegengesetzter Meinung. Wie mag im vierten Lernstadium das Rechte getroffen und etwas Rechtes geschafft werden, wenn jedes der drei ersten Lernstadien noch viel zu wünschen übrig läßt? Erst gilt es für den Schüler: mit dem Verstande und dem Herzen recht hören lernen, sodann im zweiten Stadium: sinnig und gut lesen lernen, und endlich im dritten: mit Ueberlegung und Fleiß memoriren lernen; wo diese Vorbedingungen erfüllt sind, da wird die Zeit gekommen sein, wo der Lehrer mit gutem Gewissen und mit gutem Erfolg auch für die tiefere Interpretation sich präpariren mag. Erst ein handgreifliches Verstehen zusammt einem sichern Wissen; — dann eingehenderes Erklären*). Dieweil es sich zunächst darum noch handelt, uns darüber zu verständigen, wie ein andächtiges Hören, ein gutes Lesen und ein selbständiges Repetiren

*) Fällt es einem Leser auf, daß hier die Exegese nicht ans Bibel lesen, sondern an's biblische Wissen angeknüpft werden soll, so ist mir das sehr lieb: je mehr es ihm auffällt, desto besser. Ich behaupte, daß dies auf der Alters- und Bildungsstufe, womit wir es in der Volksschule zu thun haben, das richtige und zwar das allein richtige ist. Im Vorbeigehen möchte ich auch die Philologen, die sich schon bei halbwüchsigem Wissen und Lesenkönnen von ihrem Interpretiren so Großes versprechen, diese Behauptung zur gefälligen Prüfung empfehlen. Wo es mit dem Lesenkönnen und Wissen nicht richtig steht, da wird auf den Kathedern viel für die „Vögel“ exegisirt“ und vielleicht auf den Kanzeln auch.

Digitized by Google

am besten zu erzielen ist, so hat es meines Bedünkens mit der Verhandlung über das vierte Lernstadium noch keine Eile. So weit dasselbe bei dem nächsten Gebrauche des Enchiridions in Betracht kommt, ist oben bereits das Nöthigste darüber bemerkt worden.

Um ganz offenherzig zu sein, muß ich auch noch einen andern Umstand berühren.

Was die Ergänzung des Repetitionsfrageheftes durch eingestreute oder angehängte Reflexionsfragen, also die Idee des vollständigen Enchiridions betrifft, so bin ich dabei, soweit meine Person in Betracht kommt, etwas zaghaft, obwohl mir von hoher amtlicher Stelle die Aufmunterung zugegangen ist, die Ausführung recht bald in Angriff zu nehmen. Es ist mir zweifelhaft, ob ich dazu Befähigung und Beruf habe. Aus diesem Grunde spricht sich der erste Begleitaufsatz zum Enchiridion über jene Ergänzung auch nur andeutungsweise aus. Mir steht die Idee zwar ziemlich klar vor Augen, namentlich in den Grenzen des eigentlich schulmäßigen bibl. Unterrichts. Allein im Grunde würde das Werk doch auf eine bessere Art von „Bibel-Katechismus", oder, um mit Professor T. Beck zu reden, auf eine elementare „biblische Theologie" für die Unmündigen hinauslaufen, also jene Grenzen überschreiten und in den Confirmanden-Unterricht hinein- resp. übergreifen müssen. Da fühlen sich meine Gedanken auf unsicherem Wege. Glücklicher Weise scheint jedoch Weg und Aussicht sich klären zu wollen. Mit nicht geringer Freude habe ich in dem „Centralblatte der preuß. Unterrichtsverwaltung" (Sept.- und Oktoberheft 1865, S. 541 ff.), die Ministerialverfügung in Betreff eines Lehrbuches für den Katechismusunterricht in den evangel. Schullehrer-Seminarien nebst dem trefflichen Gutachten eines Seminardirektors über denselben Gegenstand begrüßen müssen. Wie auch das Resultat der dadurch angeregten Verhandlungen schließlich ausfallen mag, — gewiß wird und muß es auch der Idee des vollständigen Enchiridions zu gute kommen. Aber auch das glaube ich als meine feste Ueberzeugung aussprechen zu dürfen: die Verhandlungen werden nicht zum rechten, zu einem allseitig befriedigenden Ziele gelangen, wenn man nicht zugleich auch die Idee des Enchiridions an ihrem bescheidenen Theile mit in Betracht zieht.

Dringlicher und darum vor der Hand wichtiger als die Vervollständigung des Enchiridions scheint mir eine Anleitung für den Lehrer zum freien mündlichen, erklärenden Erzählen der bibl. Geschichten zu sein. Viele Lehrer nehmen es damit zu leicht, besonders wenn sie die bibl. Erzählung dem Wortlaute nach gut inne haben. Von der mündlichen Darstellung der Geschichte hängt es zunächst und vor Allem ab, ob sie von den Schülern anschaulich erfaßt und ob die darin rufende Stimme Gottes in ihrem Gewissen gehört wird; überdies hat dies erste Lernstadium die Aufgabe, die Einprägung der Geschichte und die freie Reproduktion vorzubereiten. Eine theoretisirende Anleitung würde aber wenig frommen; hier ist durchaus eine Reihe praktischer Musterbeispiele erforderlich. Ich denke dabei zunächst an die Oberstufe, weil es sich mir auch um eine geeignete Vorbereitung zur Benutzung des Frageheftes handelt. Davon abgesehen, würde ich jedoch eine praktische Anleitung zur Behandlung der bibl. Geschichte auf der Unterstufe (bei Kindern von 6—8 Jahren) für das dringlichste und nützlichste Werk halten, das ein erfahrener Schulmann oder Theologe vor die Hand nehmen könnte. Hier liegt in meinen Augen die

Digitized by Google

Stelle, wo die Gideonsprobe bestanden werden muß, was Befähigung für den schulmäßigen Religionsunterricht heißen darf. Wem für diese Stufe der rechte Blick und Griff fehlt, dem ist auch für die Oberstufe eine Meisterschaft nicht zuzutrauen. Was wir dafür an litterarischen Hülfsmitteln besitzen — es ist dessen verhältnißmäßig wenig im Vergleich zu den mancherlei Anweisungen für die Oberstufe — genügt in meinen Augen der rechten, vollständigen Aufgabe noch nicht. Man scheint nicht zu wissen, daß es sich hier um eine der höchsten Leistungen theologischer Einsicht und praktischer Lehrkunst handelt: um die Aufgabe, nicht blos die Worte und Redewendungen für irdische Dinge und Verhältnisse, sondern auch die in, mit und unter den bibl. Erzählungen sich offenbarenden Heilsgedanken Gottes in kindliche Denkformen und Worte umzusetzen und zwar so, daß auch das junge Herz wohl merkt, was Gott von ihm will. In der Regel sind freilich an den Unterklassen nur angehende, unerfahrene Lehrer angestellt; und im Blick auf diese mag es gut sein, daß die gewöhnlichen Anweisungen auf ein möglichst einfaches Erzählen und Fragen dringen. Aber soll man denn nicht sagen, daß es hier noch eine höhere Aufgabe gibt?*) Ich glaube in der That, daß ein gut Theil der Mängel, welche dem schulmäßigen wie kirchlichen Religionsunterricht auf den höheren Stufen ankleben, darin seinen Grund hat, daß wir nicht gezwungen worden sind und gelernt haben, unsere vielfach schwerfälligen, steifen, philosophisch-geformten christlichen An-

*) „Es ist schwer, sehr schwer, kleinen Kindern kindlich zu erzählen. Kindlich ist nicht kindisch, nicht tändelnd. Von mancher kenntnißarmen Mutter könnten kenntnißreiche Lehrer lernen, wie man erzählen muß. Die Mutter beachtet die kleinen Züge: (z. B. Abraham bückte sich; lässet auch die Füße waschen; hier bin ich, mein Sohn 2c.). Sie überschlägt nichts. (Bei Abraham's wiederholter Bitte für Sodom wird nicht gesagt: Er hat mehrmal gebetet, sondern es werden die sechs Bitten ganz genau einzeln angegeben. Das Kind wird nicht müde zu hören; seine Theilnahme wächst vielmehr mit jeder Zahl.) Sie spricht nicht in langen Perioden, vermeidet besonders den Gebrauch schwieriger Bindewörter und zerreißt die Sätze nicht. Sie gibt nie Uebersichten. Sie sagt nicht: Nachdem Abraham eine Zeitlang in Canaan gewohnt hatte, zog er wegen der Theuerung nach Egypten, und nach seiner Rückkehr trennte er sich von Lot, der dann in das reiche Thal von Siddim zog, wo er bald darnach durch Krieg in große Noth kam, — (Dies in einer Minute gesprochene Wort sind drei Geschichten, an welchen die Kleinen in drei verschiedenen Stunden genug zu thun haben können.) Das von den in der Historie vorkommenden Personen gesprochene Wort gibt sie so, wie es gesprochen ist. (Nicht Jesus sagte: „Sie sollte in Frieden gehen; sie sollte nicht mehr sündigen," sondern: Gehe hin in Frieden; sündige hinfort nicht mehr. — Nicht: Gott fragte, wo Adam wäre; sondern Gott sprach: Wo bist du?") (Schüren a. a. O. S. 9.)

Dasselbe betont auch Schurig (in Schmid's Encyclopädie, Seite 649): „Es ist eine schwere Kunst, eine biblische Geschichte gut zu erzählen. Das ist nur möglich, wenn man sich vorher glaubensvoll und liebend in das Schriftwort versenkt hat, so daß es der sich vertiefenden Betrachtung sich auseinanderlegt und die reiche Fülle seines Inhaltes lebendig vor die Anschauung tritt. In welcher Weise sich der Lehrer hierfür vorbereiten muß, zeigt Rissen in den Betrachtungen, welche er meistens seinen Unterredungen vorausschickt. — Nur wenn er durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geistes die rechte Weihe empfangen hat, wird seine Haltung, Betonung, Melodie, Rhythmus und dynamisches Element der Sprache von dem Inhalte der bibl. Geschichte durchgeistigt sein, so daß sich das Wort mit sinnlich-geistiger Gewalt der Seele des Schülers eindrückt, er unmittelbar empfindet und versteht, unmittelbar Theil hat an der tieferen Auffassung der Sache, wie sie dem Lehrer eigen ist. Hat nicht des Lehrers Vortrag das Herz des Schülers bewegt, daß ihm die Geschichte nicht mehr ein Fremdes, Aeußeres ist, so ist alle Zuthat wenig nütze." (Zu bemerken ist hierbei, daß Hr. Schurig dies für die Unter- und Mittelstufe gesagt haben will, weil nach ihm auf der Oberstufe die bibl. Geschichte gelesen, nicht vom Lehrer erzählt werden soll.)

Digitized by Google

schauungen in die kindlichste elementare Denk- und Sprachform zu bringen. Das Wort des Herrn: „So ihr nicht werdet wie die Kinder ꝛc." greift viel weiter, als man gewöhnlich sich vorstellt; auch die theologische Wissenschaft und Lehrkunst steht noch unter diesem Gesetze.

Wenn nun die Behandlung einer bibl. Geschichte für die kleinsten der Unmündigen eine mindestens ebenso große und wichtige Aufgabe der theologischen Wissenschaft, Lehr- und Redekunst ist, als alles darüber hinaus liegende Lehren und Predigen: warum haben bisher nicht auch Männer von höherer Stellung und Befähigung an solchem Kunstwerke sich versucht? Könnte man doch hier eine Wandelung und Besserung schaffen — wie viel wäre da gewonnen! — Ich kenne einen Theologen, gelehrt wie wenige und dazu in populärer Lehrkunst ein Meister, der auch für die beregte hohe Aufgabe an den Kleinen Sinn und Geschick hat; allein es ist mir bisher nicht gelungen, ihn zu bewegen, für dieselbe auch einmal die Feder in die Hand zu nehmen. Was ihm im Wege steht, läßt sich leicht erkennen: Bei einer solchen Arbeit muß die Subjektivität des Lehrenden sehr viel Spielraum in Anspruch nehmen; daraus folgt denn auch beim besten Gelingen, daß diese eigenartige Behandlung für eine fremde Subjektivität manches Unverständliche, Ungefällige und Anstößige erhält und gleichsam die Kritik herausfordert, ohne ihr doch vollständig antworten zu können. Das schreckt ab.

Mit den vorstehenden Erörterungen über unsere These von den religiösen Kassikern ist diese freilich noch lange nicht ausgeschöpft. Ihre Bedeutung für die theologische Auffassung der heiligen Schriften haben wir noch gar nicht berührt; ihre kritisch-didaktische Tendenz, d. h. ihr Protest wider die dogmatisch-systematische Lehrweise bei Jungen und Alten, ist bloß flüchtig berührt worden; nur hinsichtlich ihres positiven didaktischen Sinnes hat die vorstehende Betrachtung das hervorgehoben, was mit dem Gebrauche des Enchiridions direkt zusammenhängt.

Im positiven Sinne läßt sich füglich auch nicht eher weiter bauen, bis einerseits für das theologische Verständniß der These eine festere Unterlage gewonnen und andererseits ihre kritisch-didaktische Berechtigung besser anerkannt sein wird. Könnte es nach meinem Wunsche gehen, so würde ich die letztere der beiden Aufgaben am liebsten Männern von theologischem Beruf überlassen.

Nachbemerkung. Bei unserer obigen Aeußerung, die genetische Methode sei in allen Wissenszweigen die allein richtige, möchte der eine oder andere Leser denken, das sei doch etwas zu viel behauptet, und möchte fragen wollen, wie man denn auf einem untergeordneten Standpunkte wissen könne, wie in allen Lehrfächern gelehrt werden solle. Es fehlt an dieser Stelle der Raum, um darauf genügend antworten zu können; die spätere Abhandlung über das genetische Erkennen und Lehren wird dazu Gelegenheit bieten. Doch mag eine kurze Bemerkung schon hier stehen.

Vorab habe ich die obige Behauptung noch zu verstärken. Nicht bloß das schulmäßige Lehren, sondern auch das wissenschaftliche, und nicht blos das Lehren, sondern auch das Forschen und Erkennen muß, wofern anders das Beste gut genug ist, genetisch sein, wenigstens überall da, wo der Gegenstand selbst oder seine Wissenschaft eine Geschichte hinter sich hat. Analyse und Synthese sind nur Momente der richtigen Methode; erst wenn das Dritte, die Idee der historischen Entwickelung, bestimmend hinzutritt, kann das rechte Erkennen und Lehren gefunden werden.

Digitized by Google

Unter den älteren Theologen und Philosophen ist mir Keiner bekannt, der die Gebrechen der abstrakten, synthetischen Methode besser erkannt und das einzig Richtige, die „generative" Methode des Forschens und Lehrens, eifriger gesucht hätte, als der vielgenannte und wenig gekannte Prälat Oetinger. Schon der Titel seiner Dogmatik: „die Theologie, aus dem Begriff des Lebens abgeleitet" — deutet dieses Suchen an. Noch mehr eine andere, bestimmte Aeußerung: „Die heilige Schrift bedient sich einer Methode, welche mehr mit der Entstehung der Dinge übereinkommt und nicht so gar sehr auf die Concinnität der Begriffe ausgeht. Die geometrische (synthetische) Ordnung nimmt ihren Ausgangspunkt von irgend einem abstrakten Gedanken; die generative Ordnung aber geht, wie es beim Samenkorn der Fall ist, vom (concreten) Ganzen aus und entfaltet dieses gleichmäßig bis zum Kleinsten, was wir — in unserem Erforschen und Lehren — freilich nur unter unvollkommenen Bildern nachahmen können." („Theologie" 2c., übersetzt von Hamberger, S. 35). Diese Methode nennt er darum die „generative", weil sie „der Geburt, Generation (Entwickelung, Geschichte) der Dinge — und dem daraus hervorgehenden Leben — nachahmt;" darum müsse jeder Theil im Blick auf das Ganze behandelt werden, „aus jedem einzelnen Theil der Lehre müsse das Ganze evolvirt werden können", und in seiner Theologie sei „ein System, da Alles in Jedem und Jedes in Allem ist."

Wie eifrig nun auch Oetinger nach einem „generativen" Erkennen suchte und zu dem Ende mit seinem riesigen Geiste und mit unermüdlichem Fleiße in fast allen Wissensgebieten — in der Philosophie, der Jurisprudenz, der Medicin und namentlich in den Naturwissenschaften — sich umschaute und immer nach dem Einen, nach generativer Einsicht fragte, und wie viel er in der That auch fand, so ist ihm das entscheidende Moment der Sache, wenn auch nicht ganz verborgen geblieben, so doch nicht nach seiner vollen Bedeutung klar geworden. Wie hoch er auch über seinen Zeitgenossen stand — zumal in seiner Sehnsucht, worin sich die wahre Größe eines Menschen stets zuerst offenbart —, so hatte er doch als Kind seiner Zeit auch seinen Antheil an ihren Gebrechen, unter denen ohne Zweifel der Mangel an geschichtlichem Sinne nicht der geringste war.

Die heutige Wissenschaft ist weiter, wenigstens in ihren hervorragenden Vertretern, wenn auch noch nicht am Ziel. So sagt Schleiden („Das Leben der Pflanze", S. 106):

„Denn um noch einmal auf das oben vorgeführte Prinzip zurückzukommen, — bei den organischen Wesen entscheidet nicht die Erscheinung des Gewordenen, sondern das Gesetz des Werdens über gleich und ungleich, über ähnlich und unähnlich, und die Idee der **Entwickelungsgeschichte** ist der allein befruchtende Gedanke in der wissenschaftlichen Betrachtung des Lebendigen und bestimmt den Werth der Disciplinen; deshalb steht auch die Pflanzenphysiologie höher als die systematische Botanik, die vergleichende Anatomie höher als die beschreibende Zoologie, und die Geschichte höher als die Statistik." —

Dieses „allein befruchtenden Gedankens in der wissenschaftlichen Betrachtung" — der Idee der Entwickelungsgeschichte — haben sich denn auch mehrere Gelehrte mit Fleiß bemächtigt und ihn in der Darstellung ihrer Wissenschaft mit Vortheil angewandt. So W. Roscher, Professor in Leipzig, in seinen „Grundlagen der Nationalökonomie", (Stuttgart bei Cotta, — bis jetzt 2 Bände). Ueber seine Methode sagt M. Wirth („Grundzüge der Nationalökonomie", I. B, S. 158): „Einen von den Methoden der Franzosen und Engländer ganz verschiedenen, eigenthümlichen Entwicklungsgang verfolgt Wilhelm Roscher durch seine sogenannte historisch-physiologische Methode. Roscher führt auf diese Weise dem Leser gewissermaßen den Gedankenprozeß vor, den die Gründer der Wissenschaft durchgemacht haben müssen, bis sie deren Gesetze aus den Thatsachen der Geschichte ermittelten. Er stellt nicht das Ideal einer Volkswirthschaft hin, gleichsam wie ein Prokrustesbett, in das die Völker hineingepaßt werden sollen, sondern er verfolgt die Grundbegriffe und Urbestandtheile der Wirthschaft bis in ihre historischen Anfänge, begleitet sie in ihrem Entwicklungsgange durch die verschiedenen Culturstadien, um endlich mit Beobachtungen, Sätzen und Lehren zu schließen, welche die Erfahrung von Jahrtausenden geläutert hat. Er gewinnt dadurch auch den unschätzbaren Vortheil, daß er nur Bewährtes und Gediegenes lehrt und dadurch, wie durch seine klare Darstellungsart, große Verdienste um die wirthschaftliche Ausbildung seines Volkes sich erwirbt. Bahnbrechend wird Roschers Methode auch auf die Geschichtschreibung überhaupt wirken, indem seine Arbeiten überall den deutlichen Fingerzeig geben, daß die Geschichtschreibung bisher im Argen lag." Roscher selbst sagt über seinen Lehrgang (a. a. O. S. 45 ff.): „Wir verzichten in der Theorie auf die Ausarbeitung eines Ideals „der besten Volkswirthschaft" nach der Manier der franz. Socialisten, — (analog dem theologischen Ideal, „der reinen Lehre") — gänzlich. Was wir statt dessen versuchen, ist die einfache geschichtliche Schilderung zuerst der wirthschaftlichen Natur und Bedürfnisse des Volkes; zweitens der Ge-

Digitized by Google

setze und Anstalten, welche zur Befriedigung der letzteren bestimmt sind; endlich des größeren oder geringeren Erfolges, den sie gehabt haben. Also gleichsam die Anatomie und Physiologie der Volkswirthschaft. Je n'impose rien, je ne propose même rien: j'expose (Ch. Dunoyer.)" — Ueber die Vortheile dieses entwickelnden Lehrganges sagt der Vers.: „Erstlich, mit der völligen Durchführung dieser Methode wird eine Menge von gerade bedeutenderen Controversen als solche hinwegfallen." — „Der Irrthum besteht häufig nur darin, daß Maßregeln, die unter gewissen Umständen vollkommen heilsam, ja nothwendig sind, nun unbefugter Weise auch unter ganz andern Umständen durchgeführt werden sollen. Hier würde also eine vollständige Einsicht in die Bedingung der Maßregel den Streit zur Befriedigung beider Parteien schlichten." — — „Ein anderer sehr in die Augen fallender Charakterzug der historisch-physiologischen Methode besteht darin, daß sie der Selbsterhöhung entgegentritt, womit die meisten Menschen „„verhöhnen, was sie nicht verstehen."" und womit namentlich die höheren Culturstufen auf die niederen herabschauen. Wer die Entwickelungsgesetze der Pflanze kennt, der mag weder im Samenkorn den Keim des Wachsthums, noch in der Blüthe den Vorboten des Verwelkens übersehen." — „Endlich muß ich noch den möglichen Einwurf berühren, als ob die historische und physiologische Nationalökonomik wohl gelehrt, aber nicht wohl praktisch sein könnte. Wenn man freilich nur solche Lehren praktisch nennt, welche von jedem Leser ohne weiteres Nachdenken auf die Praxis gleichsam können abgeklatscht werden, so muß unser Buch darauf Verzicht leisten. Ich zweifle indessen sehr, ob in diesem Sinne irgend eine Wissenschaft der praktischen Darstellung fähig ist."

Roscher's Werk gilt allgemein für die hervorragendste Leistung in diesem Zweige der Litteratur. Ich glaube mit Grund annehmen zu dürfen, daß die befolgte genetische Methode an diesem Verdienst und Ansehen einen bedeutenden Antheil hat.

Außer dem im Eingange dieses Aufsatzes bereits genannten Hauptvertreter der genetischen Methode auf dem pädagogischen Gebiete, insbesondere für den Unterricht in fremden Sprachen, dem früh verstorbenen Dr. Mager, bieten namentlich auch die berühmten „Logischen Untersuchungen" von Trendelenburg, Professor der Philosophie in Berlin, (2 Bände, Leipzig bei Hirzel, 2. Aufl., 1862) ein vorzügliches Mittel, um dem Begriffe des genetischen Verfahrens in der Wissenschaft, besonders nach der logischen Seite hin, auf die Spur zu kommen. Trendelenburg wählt dort (II. B., S. 366 ff.) als Beispiel der genetischen Methode den pythagoräischen Lehrsatz und zeigt an diesem „einen Weg, der ganz durch die Nothwendigkeit des Begriffs geregelt und wo die Construction durch nichts Aeußerliches (nicht durch zufällig gezogene Linien), sondern lediglich durch die Elemente des Begriffs bestimmt ist." — Die „Logischen Untersuchungen" sind freilich eben so wenig wie Humboldt's „Kosmos" ein Buch „für Jedermann aus dem Volke".

In Trendelenburgs jüngstem Werke: „Naturrecht" (oder Philosophie des Rechts) auf dem Grunde der Ethik" wo der Verfasser seine Auffassung des genetischen Lehrverfahrens angewandt und durchzuführen gesucht hat, findet sich eine Stelle, welche auffallend an die oben citirte Aeußerung Oetinger's erinnert und die wir deshalb noch anführen wollen. Er sagt (a. a. O. S. 8): „Es ist das Eigenthümliche des Organischen, daß das Ganze, in einem ursprünglichen Gedanken gegründet, vor den Theilen und in den Theilen sei, und der inneren Bestimmung gemäß sich in sich und in den Theilen vollende. — Als Beispiel aus der Natur diene die Entwickelung der Pflanze aus dem Samen nach dem Typus ihrer Art, im Ethischen die Entwickelung des Staates aus der Einheit der Macht, welche sich zum Schutz menschlicher Zwecke wendet."

Allerdings ist auch auf den genannten Gebieten (der Ethik, Nationalökonomik und Naturkunde) die reine und vollendete genetische Methode des Erkennens und Lehrens noch nicht gefunden; aber die genannten Forscher befinden sich auf gutem Wege zu diesem Ziele, wo Analyse und Synthese mit der Betrachtung der geschichtlichen Entwickelung der Sache wie ihrer Theorie Hand in Hand gehen und einander durchdringen, wo dann auch Schleiermacher's Wort: „Wahre Wissenschaft ist vollendete Anschauung" sich erfüllen wird.

In derselben Bahn bewegt sich, um schließlich auch einen Theologen zu nennen, das bekannte bedeutende Werk des Prof. v. Hoffmann in Erlangen „der Schriftbeweis" und seine ältere Schrift „Weissagung und Erfüllung", — freilich, wie auch der Titel „Schriftbeweis" andeutet, zunächst nur im Stadium und zum Zweck der Untersuchung, nicht der entwickelten darstellenden Lehre, — daher auch in gelehrter philologischer Fassung. Es würden wohl auch noch andere theologische Namen genannt werden können; diejenigen aber, bei denen man nicht recht weiß, ob unter ihren Händen nicht zuletzt die bibl. Geschichte in religiöse Mythe und Sage sich auflöst, oder wo man es ja weiß,

Digitized by Google

können wenigstens nicht meine Gewährsmänner sein, wenngleich auch hier zu hoffen ist, daß ihre Arbeiten in formeller Hinsicht schließlich der Sache zum Besten dienen werden. Leser, welche blos an die hergebrachte katechismusmäßige, ungeschichtliche Auffassung und Handhabung der Schriftworte gewöhnt sind, werden sich wohl nicht sobald vorstellen können, was für ein neues Moment und wie viel neues Licht durch die geschichtlich genetische Methode in das Verständniß der heil. Schrift hineinkommt. Man kann ihnen auch kurzer Hand, etwa durch ein Citat aus dem „Schriftbeweis", die Sache nicht klar machen. Vielleicht bietet aber das zweite Buch des Verfassers eine kleine Handhabe dazu. Diese Schrift „Weissagung und Erfüllung" erinnert mich immer — wie parodox es auch klingen mag — an Göthe's Versuch über die „Metamorphose der Pflanze"; und, um die Parodoxie vollends voll zu machen, sei noch beigefügt, daß ich keine passendere Einleitung und Vorbereitung für die Lektüre der beiden v. Hofmann'schen Schriften zu nennen wüßte, als eben das genannte naturwissenschaftliche Schriftchen unseres deutschen Dichters. Wer beide Arbeiten einigermaßen kennt, wird wohl schon verstehen, was ich meine, und wird die vorstehende Behauptung nicht parodox, sondern ganz correkt finden. Wie weit jene Schriften auch der Materie nach auseinanderliegen, — formell hatten beide Forscher sich durchaus die gleiche Aufgabe gestellt; überdies bietet die eine Sache ein vortreffliches Bild und Gleichniß der andern. Was von den Formen der Pflanzenorgane gesagt ist, gilt auch von vielen Gestalten in Israels Geschichte, Lehre und Cultus:

Alle Gestalten sind ähnlich, doch keine gleichet der andern,
Und so deutet der Chor auf ein geheimes Gesetz.

Dieses „geheime Gesetz" zu finden und darnach die Gestalten zu begreifen und zu ordnen, nicht wie sie dem Schein, sondern ihrem Wesen nach ähnlich oder unähnlich, gleich oder ungleich sind: das war die Aufgabe. Ich erinnere an das, was Schleiden in der oben citirten Stelle sagt über die allein mögliche Weise, Gleiches und Ungleiches in den metamorphosirenden (wechselnden) Formen der Pflanzenorgane richtig zu verstehen. So ist z. B. der Dorn äußerlich dem Stachel sehr ähnlich, und doch sind beide Formen wesentlich verschieden: jener ist ein Achsen- oder Stengelorgan, dieser ein Seiten- oder Blattorgan. So scheint die Zwiebel, welche im Boden steckt, ein Theil der Erdhälfte zu sein; sie gehört aber zur Lichthälfte; ebenso verhält es sich mit der Wurzelknolle (z. B. der Kartoffel): sie ist ein fleischlich verdickter Niederblattstengel, dessen Niederblätter wenig ausgebildet sind; durch letzteres Kennzeichen unterscheidet sich die Knolle von der Zwiebel und entspricht der blattlosen Form der Caktusstengel. So rechnet die Volkssprache, welche dem äußeren Scheine folgt, die Brombeere und die Erdbeere zu den Beeren, während die Wissenschaft, welche das Wesen der Sache genetisch erforscht, jene zu den (zusammengesetzten) Steinfrüchten, diese, wo die eigentliche Frucht als kleine Körnchen auf der Oberfläche sitzt, zu den nußartigen Schalfrüchten, und den Apfel dagegen zu den Beeren zählen muß. So scheinen an vielen Pflanzen die Blätter und demgemäß die Zweige ganz zerstreut und regellos an ihrer Achse zu stehen; in Wahrheit aber ist die Blattstellung überall (z. B. die Stellung der sog. Augen an der Kartoffel) nach einer so bestimmten mathematischen Regel geordnet, wie der Lauf der Sterne am Himmel.

In all diesem Formenreichthum, wovon wir hier einige Beispiele angeführt haben, wird die sorgfältigste Beobachtung, wie scharf sie sich auch bewaffne, in den meisten Fällen die wirkliche Ordnung und ihr „geheimes Gesetz" nicht zu entdecken vermögen, wenn sie nur statistisch verfährt, d. h. bei dem augenblicklichen Status der Form stehen bleibt: nur durch ein Rückschreiten zu den früheren Gestalten und ihrer Entstehung, durch ein genetisches Erforschen kann sie ans Ziel gelangen. Es muß diesmal dem Leser überlassen werden, zu überlegen, wie das an der Botanik Erläuterte sich auf die bibl. Geschichte und Offenbarung anwenden lasse. Nur über die andere Seite der Sache, wonach sie als Gleichniß dienen kann, will ich noch bemerken: Wenn man an der Pflanze zu sehen vermag, wie die unbestimmte Form des Keimblattes sich durch die mancherlei Formen des Laubblattes bis zu den Blüthenblättern, und hier von dem Kelch- und Kronen- und Staubblatt bis zu dem Fruchtblatt, welches den Keim des neuen Lebens umschließt und birgt, nach und nach emporhebt und ausgestaltet, — gibt es da wohl ein schöneres, treffenderes Bild als dieses für die Ausgestaltung der Idee des Messias von dem „Kopfzertreter" im Urevangelium bis zu dem „Trost aller Heiden", wo die Zeit der Erfüllung sich nahete? In mehreren der hier bestehenden Lehrer-Bibelconferenzen, wo gerade die messianischen Weissagungen betrachtet wurden, habe ich wiederholt diese Besprechung durch einen kurzen Vortrag über die Metamorphose der Pflanzengestalt eingeleitet, und wie die anwesenden Collegen gern bezeugen werden, mit gutem Erfolge für das Verständniß der messianischen Vorbilder, wie sie die alttestamentliche Schrift in Personen, Werken und Worten vorführt; und zwar nicht etwa

Digitized by Google

bloß im Sinne eines Gleichnisses, sondern auch zur Schärfung des Blickes für das, was geschichtlich-genetische Entwickelung ist. Vielleicht entschließe ich mich, gelegentlich einen solchen Vortrag im Schulblatte mitzutheilen, wenn mir Gott wieder mehr Kraft und Freudigkeit zum Schreiben schenkt.

Auch ohne ein Citat aus v. Hofmann's Schriften wird der Leser hoffentlich ein wenig ahnen, um was es bei der genetischen Methode des Forschens und Lehrens sich handelt, und was für vortreffliche Resultate dabei sich ergeben müssen. Ob an dem „Schriftbeweis" in fachlicher Beziehung Ausstellungen zu machen sind, wie manche Theologen wissen wollen, steht mir nicht zu zu beurtheilen, — davon ist auch an dieser Stelle nicht zu reden. Hier handelt es sich um die formelle Seite, um die Methode der v. Hofmann'schen Schriftforschung. Diese ist die historisch-genetische, oder, wie Roscher sie nennt, die historisch-physiologische, oder die „generative", wie Prof. Beck nach Oetinger sie bezeichnet; — und da dieselbe nur als die allein richtige gilt — für das Erkennen wie für das Lehren, und für die hohen Schulen nicht blos, sondern mutatis mutandis auch für die Elementarschulen und die allgemeinen Christenlehren: so gelten mir auch die genannten Schriften jenes Bibelforschers in der bezeichneten Hinsicht für die bedeutungs- und hoffnungsvollsten, die mir bisher auf dem theologischen Gebiete bekannt geworden sind. — Möchte doch einer seiner Schüler es versuchen, — ich denke u. a. an unsern geschätzten Mitarbeiter Pfr. Buchrucker in Nördlingen, der bereits einen Anfang dazu gemacht hat — die Resultate seiner Forschung in Absicht auf genetische Auffassung bibl. Geschichte und Lehre auch dem Elementarlehrerstande zugänglich zu machen!

Auch ein hervorragender Zeuge der reformirten Kirche und Theologie, Dr. theol. Kohlbrügge, (Prediger der niederländisch-reform. Gemeinde in Elberfeld) hebt in einer Stelle seiner trefflichen Schrift „Wozu das alte Testament?" — (Elberfeld, bei W. Hassel. 3. Auflage, 15 Sgr.) ein characteristisches Stück der genetischen Methode auf dem biblischen Gebiete hervor. Es heißt dort im Vorwort: „Wenn ich in diesem Büchlein etwas geleistet habe, so verdanke ich es nächst Gott meinem seligen Vater, der, als ich noch sehr jung war, zweimal mir sagte: wenn du die fünf Bücher Mosis verstehst, verstehst du die ganze Schrift. Alles, was der theure Mann mir sagte, machte auf mich einen Eindruck, als ob Gott durch ihn redete, so daß ich seine Worte in meinem Herzen behielt, auch wenn ich sie nicht anzuwenden wußte. — Das fleißige Lesen der Bücher Mosis hat bei mir von meiner Jugend auf seine Frucht getragen und zum späteren Verständniß der Schriften den Grund gelegt, so daß mir aus den prophetischen Schriften die Evangelisten und Apostel klar geworden sind und nicht umgekehrt."

Dieses Wort, wodurch Dr. Kohlbrügge andeutet, wo und wie er den Schlüssel zu seinem tiefen Verständniß der neutestamentlichen Schriften gefunden habe, mußte mir stets um so merkenswerther sein, weil es seinem Vollsinne nach zugleich bestätigt, daß die Offenbarung Gottes in heil. Schrift — (weil in ihren älteren Zeugnissen die nachfolgenden bereits implicite, aber noch unentwickelt, enthalten sind) — selbst schon wesentlich nach der Methode angelegt ist, welche die vorhin genannten Forscher als die einzig richtige in allen Wissenschaften fordern, — nach der Methode, „welche der Idee der Entwickelungsgeschichte folgt" (Schleiden), „die Grundbegriffe und Urbestandtheile der Wissenschaft bis in ihre historischen Anfänge bloß legt" (Roscher) und sagen kann: „je n'impose rien, je ne propose même rien: j'expose" (Dunoyer); „die, wie es beim Samenkorn der Fall ist, generativ oder organisch fortschreitet, indem sie vom concreten Ganzen ausgeht und dieses gleichmäßig bis zum Kleinsten hin entfaltet" (Oetinger und Trendelenburg), weshalb Christus, „das Wort des Wortes", das im Anfang war, auch sagen konnte: „Glaubtet ihr Mose, so glaubtet ihr auch mir; — forschet in der Schrift, sie ist es, die von Mir zeuget."

Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht umhin, alle Collegen, denen es um ein tieferes Bibelverständniß zu thun ist, auf das genannte Schriftchen von Dr. Kohlbrügge angelegentlich aufmerksam zu machen. Leider fehlt bis jetzt der versprochene zweite Theil über das N. Testament, und möchte ich daher den geehrten Herrn Verfasser freundlich und dringend bitten, denselben bald nachliefern zu wollen. Viele „Leser" würden ihm dafür dankbar sein.

Wer sich die Mühe geben will, die in den vorstehenden Bemerkungen und Citaten aus verschiedenen Wissensgebieten dargelegten Kennzeichen und Vortheile des genetischen Lehrverfahrens zusammenzurechnen und auf ein bestimmtes Lehrfach, etwa auf den Religionsunterricht, anzuwenden, wird schon eine ziemliche Einsicht in die Sache sich verschaffen können. Was diese Methode speciell beim Religionsunterricht hauptsächlich verlangt, hat schon vor 80 Jahren ein junger schwäbischer Theologe dem Wesen nach deutlich ausgesprochen, ein Mann, der allerdings vermöge seines selbständigen Denkens seine gleichalterigen Zeit- und Standesgenossen um eines Hauptes Länge überragte. Ich meine den so früh verstorbenen

Digitized by Google

Thomas Wizenmann; er stammte aus Oetingers und Ph. M. Hahn's Schule und wirkte unmittelbar vor seiner letzten Krankheit als Hauslehrer hier in Barmen. Ein nachgelassenes, leider unvollendet gebliebenes Werk aus seiner Feder, das von dem selbständigen Forschen des Verfassers eine gute Probe gibt, — „die Geschichte Jesu nach Matthäus, als Selbstzeugniß ihrer Zuverlässigkeit betrachtet" — hat der sel. Prof. Dr. Auberlen in Basel noch kurz vor seinem Heimgange wieder herausgegeben. Wizenmann starb 1787 in seinem 28. Jahre, versorgt und verpflegt von seinem Freunde, dem Hofrath F. H. Jakobi, in dem Hause des Arztes in Mühlheim a. Rh. Auf sein dortiges Grabmal ließ Jakobi u. a. die Worte Hamanns setzen: „Selig ist der Mensch, dessen Ziel und Laufbahn sich in die Wolke jener Zeugen verliert, deren die Welt nicht werth war." (S. „Thomas Wizenmann, der Freund F. H. Jakobis, ein Beitrag zur Geschichte des inneren Glaubenskampfes christlicher Gemüther in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, von A. Freiherr von der Goltz, Oberstlieutenant a. D., Gotha bei F. Perthes, 1859, 2 Bde.) — Ueber unsere Frage heißt es dort in einem Briefe aus Barmen v. J. 1780:

„So sollte eigentlich eine Dogmatik, eine Kinderlehre geschrieben werden: bloß Geschichte, bloß Thatsachen, — nicht Lehrsätze, nicht spitzfindige Distinktionen und Räsonnements. So etwas fiel ins Herz der Kinder wie ein Samenkorn und erwüchse zu einem lebensvollen Baume. Ueberzeugt bin ich, daß fast nur auf diesem Wege ein Zweifler, ein Halbüberzeugter, wenn er anders den Weg der Untersuchung geht, zur Gewißheit kommen und innere Stärke des Glaubens erhalten kann." — Und in einem kleinen Schriftchen (a. a. O. S. 153): „Die Geschichte ist es, welche die heiligen Schriften vor allen Religionsbüchern auszeichnet und sie zur göttlichen Offenbarung macht. Eine historische Entwickelung, welche Jahrtausende hindurch nach einem bestimmten Plane fortgeht, ist das untrügliche Zeichen, daß eine göttliche Vorsehung regiert, die uns in Thatsachen ihren Entwurf und ihren Willen zu erkennen gibt. Denn nicht sowohl Lehren, die von Thatsachen erst abstrahirt werden und von ihnen ihr vorzügliches Licht und ihre Kraft entlehnen müssen, sondern diese Thatsachen selbst sind das Siegel der Göttlichkeit unserer Offenbarung. Die Geschichte der Offenbarung betrachte ich als eine Beleuchtung über den Zweck des Daseins dieser Welt; sie ist der Geist der Weltgeschichte, ihr Schlüssel. Die Moral der Offenbarung ist nur ein Theil derselben; sie lehrt uns das richtige Verhältniß zu diesem Zweck." — Es sind noch mehrere und zwar auch recht in's Detail des Unterrichts eingehende Stellen bei Wizenmann zu finden; hier aber muß es an den angeführten genug sein.

Wie es um die Begründung und wissenschaftliche Repräsentation der empfohlenen genetischen Methode steht, wird der Leser jetzt ziemlich zu übersehen im Stande sein. Möge er nun überlegen, wie er selbst sich zu ihr stellen kann.

---

7. (Rekapitulation.) Fassen wir zum Schlusse die Hauptabsichten des beschriebenen Lehrverfahrens, in welchem neben dem Lehrer und dem bibl. Lesebuche ein Frageheft als dritter Helfer auftritt, in einige kurze Sätze zusammen.

1) Die biblischen Schriften sollen als das, was sie sind, als die religiösen Klassiker behandelt, und die Schüler zu einem intimen und fleißigen Umgange mit denselben angeleitet werden.

2) Innerhalb dieser allgemeinen Aufgabe sind die einzelnen Ziele: Erbauung, Verständniß, Einprägung — so zu stellen, daß sie einander nicht hindern, vielmehr jedes zu seinem Rechte kommt, was mit Hülfe des Enchiridions bei Beobachtung der bezeichneten 4 Lernstadien und des dabei angerathenen Lehrverfahrens in der That geschehen kann.

3) Für diese Einzelzwecke, insonderheit für die feste Einprägung und für die sinnige Reflexion, soll durch das Enchiridion mehr, als es sonst geschehen kann, die Selbstthätigkeit des Schülers geweckt und in Anspruch genommen werden.

4) „Daß die Schüler mit Freudigkeit lernen, d. h. lernen und zwar mit Freudigkeit, das ist die Krone der Lehrkunst" — sagt Döderlein. Dem bisherigen Verfahren im Religionsunterricht — dem

Digitized by Google

systematisch-katechisirenden, wie dem nackten Memorirverfahren — hat Niemand einen solchen Erfolg nachrühmen können; die Schüler wenigstens haben es nicht gethan. Man prüfe, ob die oben beschriebene Lehrweise des bibl. Geschichtsunterrichts, die ein Frageheft zu Hülfe nimmt, in dieser Hinsicht nicht ein besseres Resultat verbürgt.

5) Durch die Hülfe des Frageheftes soll und kann dem monotonen, gedankenlosen Lesen biblischer Lesestücke gewehrt, und dagegen ein sinniges und gutes Lesen gefördert werden.

6) Als dankenswerthe Nebenfrüchte dieses Verfahrens, besonders insoweit es ein Frageheft zu Hülfe nimmt, sind noch zu nennen:

a) die dadurch gebotene Gelegenheit, die Schüler in nützlicher Weise schriftlich beschäftigen zu können, und

b) ein bedeutender Gewinn für die Sprachbildung.

Wie diese sämmtlichen Zwecke auf anderm Wege und ohne die Hülfe eines Fragehefte erreicht werden sollen, ist mir bis jetzt unerfindlich. Daß die anderen Formen des bisherigen biblischen Geschichtsunterrichtes diese Ziele nicht erreichen und nicht erreichen können, glaube ich nach dem Gesagten als erwiesen betrachten zu dürfen.

Barmen. F. W. Dörpfeld.

Correspondenzen über Schulverhältnisse und Schulzustände.

Hamburg. (Fortsetzung.) 7. Aus dem, was wir von den Hamb. Lehrern Gutes oder Schlimmes haben sagen müssen, kann sich Jeder nun schon selbst ein Bild der hiesigen Schulen, wie sie jetzt sind, zusammenstellen, und ganz naturgemäß sind es drei Uebel, an welchen ein großer Theil derselben zu leiden scheint. Zunächst ist es das Vielwissen, das buntscheckige Allerlei, welches den Kindern beigebracht wird, und der gesunden Entwickelung ihres Geistes vollkommen so nachtheilig ist, wie ihr leibliches Wohl durch Ueberfüllung mit allerlei Speisen Schaden leidet; dann der Ehrgeiz, oder richtiger die Eitelkeit, welche der selbst von diesem Dämon befangene Lehrer zum einzigen Hebel der Erziehung macht, und endlich der Geist des Unglaubens, welcher die Schule mit seinem Gifthauch angeweht, so viele Jugendlehrer bewogen hat, das Evangelium von Christo unter den Scheffel zu stellen, und statt der christlichen eine allgemeine Humanitätsreligion beibringen zu wollen, weshalb denn Viele still oder öffentlich für eine confessionslose Schule schwärmen.

Daß in vielen unserer Schulen das alte: „non multa sed multum“ ganz vergessen wird, ist schon früher erwähnt worden. Es versteht sich ganz von selbst, daß der engbegrenzte Kreis des Unterrichts erweitert werden, daß im 19. Jahrhundert Vieles gelehrt werden muß, wovon die Schulmeister des 18. noch keine Ahnung hatten, und, bei einer besseren Methode und bei vermehrten Lehrmitteln auch gelehrt werden kann; es ist aber deshalb ganz und gar nicht nöthig, Alles und Jedes, was den Kindern im späteren Leben vielleicht einmal nützlich sein könnte, schon in der Schule zu lehren, denn das Meiste werden sie nie gebrauchen, und bis sie's möglicherweise nöthig haben, sind die ihnen mühsam beigebrachten Brocken längst vergessen. Eben so wenig ist es, aber nothwendig, jede Lehrdisciplin und jede Wissenschaft in ihren einzelnen Zweigen behandeln zu wollen, und z. B. statt eines allgemeinen übersichtlichen Unterrichts in der Naturkunde auch noch für Anthropologie, Zoologie, Botanik und Mineralogie, Technologie, Physik, Astronomie und Chemie (wobei die Experimente mit den oft kostspieligen Apparaten Geld und Zeit verschlingen und doch nur der Neugier der Kinder zur Unterhaltung dienen) besondere Stunden anzusetzen. Was soll man aber dazu sagen, wenn auf einigen der hiesigen Stundenpläne auch Stenographie, Volkswirthschaftslehre u. s. w. Parade machen? Die letztgenannte Wissenschaft liegt sowohl dem Verstande als dem Ge-

Digitized by Google

müthe des Kindes noch viel zu fern, um begriffen zu werden, bringt es aber leicht dazu, über Dinge mitsprechen zu wollen, die nicht in seinen Kreis gehören, und wenn die Stenographie (falls er diese schwierige Fertigkeit in der Schule, ohne anderes zu versäumen, wirklich erlernen sollte) auch Manchem zu statten kommt, dem es darum zu thun ist, das in einer Vorlesung gehörte „Schwarz auf Weiß zu besitzen", um es „bequem nach Hause zu tragen", so ist sie unsern kaufmännischen Geschäftsleuten und Handwerkern doch ganz unnütz und die darauf verwandte viele Zeit könnte besser benutzt werden. Wenn man Alles und Jedes auf den Lehrplan stellen wollte, was dem Kinde später einmal nützlich werden könnte, so würde man das Verzeichniß noch um das zehnfache vermehren können, dagegen kann die eigentliche Geisteskraft, und das ist doch die Hauptsache, eben so gut an wenigen wie an vielen Lehrgegenständen entwickelt und geübt werden, durch ein so buntes Allerlei aber wird das leidige Vielwissen genährt und damit zugleich der Grund zu einem unklaren wirren Denken gelegt, die hohle seichte Eitelkeit der Gegenwart schon den Kindern eingeimpft, die dann später Alles zu wissen glauben, über Alles mitsprechen und über Alles urtheilen wollen, im Grunde aber nichts wissen und gerade das, was ihnen eigentlich Noth thäte, am allerwenigsten.

Nicht minder als diese geistige Ueberfütterung der Kinder müssen wir das Streben vieler Lehrer tadeln, die Zöglinge ausschließlich durch Ehrgeiz erziehen zu wollen. Wir freuen uns, daß die alte barbarische Zucht in unsern Schulen wohl nirgend mehr gefunden wird, können aber die laxe Disciplin mancher Lehrer, welche von der mit Ernst gepaarten christlichen Milde himmelweit verschieden ist, auch nicht gutheißen; am wenigsten aber es billigen, wenn der bis zum Uebermaß angeregte Ehrgeiz die Triebfeder alles Guten werden und an die Stelle der alten Gottesfurcht treten soll. Daß aber ein solcher Geist der Ehrsucht und Eitelkeit gar viele der hiesigen Schulen beherrscht, daß er in ihnen, von den Lehrern ausgehend, auf die Schüler einwirkt, ist wohl kaum in Abrede zu stellen. Der Geist einer christlichen Demuth, der sich dem Willen Gottes und damit auch dem seiner Stellvertreter: Eltern, Lehrer, Obrigkeiten ꝛc. beugt, ist freilich auch in vielen Familien schon vom Zeitgeist verdrängt worden; aber die Schule kann sich von aller Schuld daran nicht freisprechen, und wundern darf es uns nicht, wenn aus manchen Lehranstalten, deren Vorsteher als Wortführer und Redner in Volksversammlungen, Clubs ꝛc. glänzen, nur Zöglinge hervorgehen, welche überall die Ersten sein, als Weltverbesserer Aufsehen machen wollen und den Ruhm vor Menschen höher achten, als den Ruhm vor Gott; oft aber auch schon zufrieden sind, wenn nur viel Redens im guten oder bösen Sinne von ihnen gemacht wird. — Ist doch z. B. vor etwa 2 Jahren der 14jährige Zögling eines unserer höheren Institute wahrscheinlich nur aus kindischer Eitelkeit bewogen worden, sich absichtlich und auf wohlüberlegte Weise durch Cyancalium zu vergiften, welches er sich mit List aus der chemischen Producten-Sammlung eines wohl etwas unvorsichtigen Lehrers zu verschaffen wußte, welcher die Schüler mit chemischen Experimenten unterhielt. Herr Dr. Richard Lange hat derzeit diese entsetzliche Begebenheit in einem pädagogischen Blatte (wenn ich nicht irre, im Hamb. Schulblatt) mitgetheilt, und zugleich den Brief, in welchem der unnatürliche Knabe von Eltern und Geschwistern auf ziemlich gleichgültige Weise Abschied nimmt, mit abdrucken lassen, indem er dies grauenvolle Ereigniß als „ein psychologisches Räthsel" allen Erziehern zur Beurtheilung vorzulegen wünscht, seine eigene Meinung dahin aussprechend, daß nur „eine gewisse Eitelkeit, die Sucht à tout prix Eclat zu machen" und der Gegenstand allgemeinen Bedauerns zu werden, den reichbegabten, unter den glücklichsten Verhältnissen lebenden Knaben zu dieser unseligen, unnatürlichen That veranlaßt haben kann, wobei die etwaige Einwirkung der sich entwickelnden Pubertät, welche oft krankhafte Erscheinungen hervorbringt, nicht ausgeschlossen bleibt." — Wir geben Herrn Dr. L. in dieser Ansicht vollkommen Recht, und sind weit entfernt, ihm selbst, dessen Schule wir nicht kennen, die Schuld einer solchen von Niemand vorherzusehenden Verirrung beimessen oder überhaupt irgend einen Lehrer für die Verbrechen seiner Schüler verantwortlich machen zu wollen, glauben aber doch, daß unsere neumodischen Pädagogen durch

Digitized by Google

das Gesagte zu der Einsicht kommen müssen, wie gefährlich es ist, den Ehrgeiz als den einzigen und wesentlichen Hebel der Erziehung benutzen zu wollen, da die in vielen Kindern ruhende Sucht, „Eclat zu machen," eben darin ihren Grund hat. Ueberhaupt sollte man, wie früher, dahin streben, die Eitelkeit der jungen Gemüther zu dämpfen, die Kinder in einer gewissen Abhängigkeit zu erhalten, sie lehren, höhere Autoritäten zu achten, und sich so wenig wie möglich bemerkbar zu machen; jetzt hingegen wird bei uns systematisch in Schule und Haus darauf hingearbeitet, dem Knaben baldmöglichst das Gefühl der Selbstbestimmung zu geben, jede Autorität der Prüfung ihrer jugendlichen unreifen Vernunft zu unterwerfen, und schon thörichte Knaben sollen über wichtige Fragen mitsprechen und ein Urtheil abgeben dürfen. Ist es doch so weit gekommen, daß ein hiesiger hochberühmter Pädagoge, Herr Dr. Rée, sich öffentlich dahin ausgesprochen, daß es gar nicht unpassend sei, wenn in Schulen 12jährige Knaben selbst ein Ehrengericht bildeten, um über vorkommende Zerwürfnisse in der Schule ein Urtheil zu sprechen. Kommt nun zu dieser auf die Spitze getriebenen Eitelkeit, die es für schimpflich hält, sich irgend einer Zucht zu beugen, die Sucht, etwas vorstellen zu wollen, eine durch moderne Erziehung hervorgerufene Weichlichkeit, welche die geringste Strafe übermäßig scheut, und findet die aus einer etwaigen körperlichen Ursache herrührende krankhafte Richtung keinen sittlichen Widerstand, so darf es uns nicht wundern, daß der Selbstmord, der zur Zeit unserer Väter unter Kindern etwas ganz Unerhörtes war, jetzt hier in Hamburg auch unter ihnen sich nicht mehr ganz vereinzelt zeigt, wenn solcher in den meisten Fällen auch wohl nicht ernstlich beabsichtigt wird, sondern nur aus Eigensinn und Furcht vor der Strafe versucht wird, in der Hoffnung, es werde keinen unglücklichen Ausgang nehmen, sondern den Geretteten nur Befreiung von der Strafe und öffentliches Bedauern einbringen, was in der Regel denn auch zu gelingen scheint.

Daß es an dem genannten sittlichen Widerstand gegen krankhafte Gelüste fehlt, darf man zwar der Schule nicht allein zur Last legen, aber eben so wenig dürfen wir die Anklage zurückhalten, daß hier in vielen höheren und andern Lehranstalten der Geist der Demuth und schlichten Gottesfurcht nicht sorgfältig genug gepflegt wird, und daß er da nicht gefunden werden kann, wo die Lehrer selbst sich von ihm losgesagt, gegen Kirche und Christenthum wohl gar eine feindselige Stellung eingenommen haben, nicht nur ihre Sympathien für Strauß und Renan offen an den Tag legen, sondern wohl gar mit dem Materialismus eines Karl Vogt, Moleschott ꝛc. liebäugeln, Bibel und Katechismus daher aus ihren Schulen so gut wie verbannt haben, den Unterricht im Christenthum auf ein Minimum zu beschränken suchen und eine confessionslose Schule für möglich und wünschenswerth halten. Da dieser Geist der Verneinung in vielen unsrer Schulen herrschend ist, da die Abneigung gegen Christum, die völlige Gleichgültigkeit gegen das geoffenbarte Gotteswort von so vielen Lehrern auf die Kinder übergeht, die sogenannte humanistische Richtung, die am liebsten jeden confessionellen Unterschied verwischen möchte und aus Toleranz gegen alle Religionen gegen die eigene intolerant wird, sich immer mehr geltend macht, da endlich die materielle Richtung, welche das Leben in einer großen Weltstadt einschlägt, auch noch durch die häusliche Erziehung gefördert wird: so darf es uns nicht wundern, wenn aus solchen Schulen ein ungläubiges Geschlecht hervorgeht, das seine Lebensaufgabe in der Befriedigung sinnlicher Genüsse sucht, dem jedes Mittel, sie zu befriedigen, recht ist, dem die Kraft fehlt, der Versuchung Widerstand zu leisten, und dem an bösen Tagen jeder Trost und jede Stärkung abgeht. — Noch wollen wir aber darum die Hoffnung einer besseren Zukunft nicht gänzlich aufgeben, denn daß nicht alle Schulen vom Krebs des Unglaubens und von blasirtem Dünkel angefressen sind, ist schon früher gesagt worden; eben so wenig darf es uns aber befremden, daß auch in solchen Schulen, und deren haben wir, Gottlob! noch viele, welche am Einfachen und Nothwendigen festhalten, welche dem alles bezweifelnden und alles zersetzenden Zeitgeist durch die schlichte Lehre von Christus, dem Gekreuzigten, entgegenarbeiten, auch der beste christliche Unterricht bei vielen Zöglingen oft keine Frucht bringt, sondern auch aus ihnen

Digitized by Google

Verbrecher hervorgehen können; denn war doch selbst unter den wenigen Jüngern des Herrn ein verlornes Kind, aber Niemand wird zu behaupten wagen, daß Gottes Wort, selbst wo es lauter und rein gelehrt wird, wo nichts Krankhaftes und Erheucheltes sich einmischt, was mitunter wohl zu geschehen pflegt, an solchen betrübenden Erscheinungen Schuld ist; dahingegen es deutlich genug am Tage liegt, daß der ungezügelte Ehrgeiz, womit man die Kinder zur Erfüllung ihrer Pflicht aufstacheln will, die unklaren Begriffe von Aufklärung, Fortschritt ꝛc., die grauenvolle Unkenntniß des göttlichen Wortes, welches in vielen unserer Schulen als Nebensache betrachtet wird, und des Glaubens, auf den wir getauft sind, das Streben, frei und unabhängig zu sein, und die kalte, stolze Selbstgerechtigkeit, welche durch den Dünkel, aus sich selbst alles begreifen, sein und werden zu können, genährt wird, als die Quelle unzähliger Verirrungen anzusehen sind, unter denen die Gegenwart zu leiden hat.

Wir haben gesucht, den Lesern des Evang. Schulblattes ein schwaches Bild unseres hiesigen Schulwesens, wie es gegenwärtig ist, zu entwerfen, und stehen jetzt an der Schwelle wichtiger Ereignisse, denn der Entwurf einer langentbehrten Schulordnung wird wohl noch in diesem Jahre zur Berathung der Bürgerschaft gelangen. Wir versprechen uns wenig Segen davon, weil er die bisher an eine zügellose Freiheit gewöhnten zu plötzlich unter eine bureaukratische Aufsicht stellt, das schwache Band zwischen Schule und Kirche noch mehr zu lockern droht und jene dem religionslosen Staate überliefern will; daß aber diese neue Schulordnung jenes schwache Band nicht völlig zerreißen, keine confessionslose Schule schaffen und ohne Rücksicht auf das Bedürfniß, den Stand und die Bildungsfähigkeit der Kinder denselben nicht für alle Schichten der Bevölkerung einführen will: das ist es, worüber die bis jetzt so einige Fortschrittspartei der Herren Th. Hoffmann, Dr. W. Lange ꝛc. mit ihren bisherigen Genossen, Dr. Rée, Halben ꝛc. gänzlich zerfallen ist. Unter den befreundeten Parteien hat sich auch auf dem Gebiete des Hamb. Schulwesens ein heftiger Kampf erhoben, der jedenfalls die endliche Regelung desselben in die Länge zieht, und hoffen wir, später auf dieses innere Zerwürfniß, sowie auf die neue Schulordnung selbst zurückkommen zu können.

Aus Würtemberg. (Die Realien in der Volksschule.) Mit der Verbesserung der ökonomischen Lage der Lehrer Würtembergs steigerten sich auch die Anforderungen an die Schulen. Nicht nur haben die Lehrer überall, wo es gewünscht wird, statt der früheren 26 wöchentlichen Unterrichtsstunden deren 30 zu ertheilen, sondern auch der Unterrichts- und Stundenplan erweitert sich von Jahr zu Jahr so, daß es einem gewissenhaften Lehrer wohl bangen könnte, ob er auch die schwere Aufgabe zu lösen im Stande sei.

Im Jahr 1851 erschien ein Entwurf zu einem Lesebuch, das alsbald in sämmtlichen Schullehrer-Conferenzen und in den aus ihrer Mitte gewählten Commissionen zum Gegenstand der Besprechungen gemacht wurde und aus welchem sodann nach sorgfältiger Sichtung des Stoffs zwei Jahre später unser gegenwärtiges Schullesebuch hervorging. Dieses Lesebuch, obgleich anfangs den Gemeinden, namentlich den bemittelteren, zur Anschaffung aus den Schulfonds empfohlen und mit großer Sorgfalt bearbeitet und in entschieden christlichem Geiste abgefaßt, wurde in vielen Gemeinden nur mit Widerwillen, in anderen mehrere Jahre gar nicht eingeführt, „weil es die Bibel verdränge und ihrem bisherigen gesegneten Gebrauch in der Schule Eintrag thue.“ Doch befreundete man sich nach und nach mehr damit; in den meisten Schulen wurde es benützt, und nur wenige Schulgemeinden des Landes versagten ihm den Eingang in ihre Schulen; so daß vor einigen Jahren die Einführung dieses Lesebuchs in sämmtlichen evangelischen Schulen Würtembergs von der Oberschulbehörde befohlen wurde. Und nun ist es überall eingeführt und bietet den Stoff zum Unterricht in den realistischen Fächern.

Aber einmal im Gebrauch, wurden zur fruchtbaren Behandlung der Realien weitere Hülfsmittel nöthig. Nicht nur mußten überall, wo es noch daran fehlte, bessere Karten von Würtemberg, Deutschland, Europa ꝛc. angeschafft werden, sondern das K. Cultusministerium ordnete auch zum Behufe eines gründlichen Unterrichts

Digitized by Google

der im Lesebuch vertretenen Naturlehre an, daß von einem Mechaniker ein physikalischer Apparat für sämmtliche Schulen Würtembergs angefertigt, von den Gemeinden angeschafft und in den Schulen benützt werde. Dieser Apparat ist auch wirklich in den Schulen der größeren und wohlhabenderen Gemeinden seit einigen Monaten eingeführt und muß binnen Jahresfrist in jeder, auch in der kleinsten Schulgemeinde, auf Rechnung des Schulfonds angeschafft werden. Er kostet sammt der Kiste ꝛc. ca. 9 fl 20 kr. = 5⅓ Thlr. und enthält folgende 20 Stücke: Zum Magnetismus: 1. Hufeisenmagnet, 2. Magnetnadel, zugleich für Elektromagnetismus eingerichtet; zur Elektrizität: 3. grüner Glasstab, 4. Kugeln von Hollundermark an einem Seidenfaden, 5. Elektroskop, 6. Elektrophor von Kautschuk mit Deckel, 7. Leydener Flasche; zum Elektromagnetismus: 8. galvanisches Element, 9. Elektromagnet; zur Lehre vom Licht: 10. Brennglas, 11. Glasprisma; zur Lehre von der Wärme: 12. Thermometer; zur Lehre vom Wasserdruck: 13. verbundene Röhren, zugleich zur Nachweisung des Luftdrucks zu gebrauchen, 14. Springbrunnen durch Wasserdruck; zur Lehre vom Luftdruck: 15. Stechheber, 16. gläserne Spritze, 17. Saugheber, 18. Heronsball, zugleich als Springbrunnen durch Luftdruck, als Spritzflasche und zur Erklärung der Feuerspritze zu verwenden; zur Lehre von der Anziehung: 19. sechs Haarröhrchen, nach abnehmender Weite geordnet, 20. Bleigewicht zur Beschwerung des Hufeisenmagnets und Elektromagnets. Zu bedauern ist, daß einige Theile der Sammlung, weil zu klein, bei den Versuchen meistens wirkungslos bleiben. Dahin gehört das Elektroskop, der Elektrophor von Kautschuck mit Deckel, und die Leydener Flasche. Auch dieser Apparat wird in vielen Gemeinden, besonders in den Landgemeinden, nur ungerne angeschafft. Denn abgesehen von dem Kostenpunkt fürchtet manche Gemeinde und mit ihr mancher Geistliche und Lehrer, daß durch das Eindringen einer Menge weltlichen Stoffs in die Schulen das Hauptfach, die biblische Geschichte, das Memoriren ꝛc. mehr und mehr vernachlässigt und zu einem Nebenfach herabgedrückt werden möchte. Und es ist nicht zu leugnen, daß diese Gefahr da ist. Uns Lehrern gilt in Hinsicht der vielfachen Anforderungen unserer Zeit ganz besonders das Wort des Dichters:

„Jeder sehe, wie er's treibe,
Sehe Jeder, wo er bleibe,
Und wer steht — daß er nicht falle."

Barmen. (Aus dem Redaktionshaushalt.) Es würde so natürlich wie angemessen sein, am Schlusse des außerordentlich inhaltreichen Jahres 1866, mit dem das Schulblatt zugleich sein erstes Jahrzehnt vollendet, auch einen Blick darauf zu werfen, welche neuen Erfahrungen, Aussichten und Aufgaben dem deutschen Schulwesen durch die neuen nationalen Ereignisse geboten worden sind. Der Herausgeber hat wie wohl Jeder, der nach dem deutschen und nach dem ewigen „Reiche" sich sehnt, diese folgenschweren Ereignisse mit herzlicher Theilnahme durchlebt, aber leider auch persönlich mit viel leiblichem Ungemach. Für die bezeichnete national-pädagogische Umschau gebricht es ihm daher einstweilen zu sehr an Kraft und Freudigkeit, um mit der wünschenswerthen Freiheit des Gemüthes schreiben zu können; denn was im Laufe des vergangenen Jahres im Schulblatte aus seiner Feder mitgetheilt worden ist, beruhte im Wesentlichen auf älterer Vorarbeit, die schon lange auf den Abdruck wartete. Vielleicht ist es aber auch wohlgethan, vorher eine größere Klärung und Befestigung der vielfach aufgeregten Gedanken abzuwarten, zumal eine pädagogische Zeitschrift ja nicht Beruf und Erlaubniß hat, mit am politischen Webstuhle der Zeit zu sitzen. So Gott will, soll jedoch die vorgenommene nationale Umschau, im Anschluß an den versprochenen Bericht über den »Deutschen evangel. Schulverein", so bald als möglich folgen. Dann werden wir auch vielleicht Gelegenheit nehmen, auf das Urtheil des »Süddeutschen Schulboten", daß »die preußischen Lehrer, welche der Rüstung und Kriegführung ihres Königs zugestimmt hatten, zunächst nur Preußen und dann erst Christen seien", unsere Antwort zu sagen, wenn es nicht mittlerweile geraten sein sollte, solche Auslassungen, die offensichtlich zunächst und zuletzt aus partikularistischer und unchristlicher Gereiztheit stammen, dem Urtheil der lebendigen Geschichte zu überlassen.

Digitized by Google

Aus dem Kreise der Leser ist wiederholt der Wunsch geäußert worden, der Herausgeber möchte einmal eine Uebersicht der mitarbeitenden Kräfte und der Orte, wohin das Schulblatt versandt wird, mittheilen. Da das Blatt mit Gottes Hülfe ca. ein Jahrzehnt zurückgelegt hat, so glaube ich, diesem Wunsche nun ohne Bedenken entgegenkommen zu dürfen. Die gewünschten Uebersichten folgen daher am Schlusse dieses Heftes.

In allem Wesentlichen wird das Evangel. Schulblatt hinfort in der bisherigen Richtung und Haltung beharren; denn wir sind glücklicher Weise nicht in der Lage — wie so manche politischen Blätter und Parteien — umlernen zu müssen. Aber am Lernen wollen wir ja bleiben. In der Anordnung des Inhaltes z. B. gedenken wir einige Veränderungen vorzunehmen, die sich hoffentlich als Verbesserungen erweisen werden. In der nachfolgenden Inhaltsübersicht sind sie angedeutet. Die reinliche Sonderung der Haupt- und Unterabtheilungen, welche diese Uebersicht bietet, dürfte namentlich auch den Mitarbeitern willkommen sein, da sie besser erkennen läßt, wo Jeder nach seiner Gabe zweckmäßig mit Hand anlegen kann.

Mehreres darin, so namentlich die 4. Abtheilung, welche speciell der Pathologie d. i. den Mittheilungen über Gebrechen, Schäden und Krankheiten des Schulwesens gewidmet sein soll, bedürfte wohl einer näheren Erklärung und Rechtfertigung. Da sich in vorliegendem Hefte aber kein Raum dafür findet, so müssen wir diese und andere Bemerkungen für eine spätere Gelegenheit versparen.

Dem treuen HErrn, der bisher unser Aller guter Hirte gewesen ist, der nicht zu Schanden werden läßt, die auf Seine Güte hoffen, seien auch hinfort Alle — Leser und Blatt und Mitarbeiter und Herausgeber — zu Gnaden befohlen.

Barmen, im November 1866. F. W. Dörpfeld.

Das evangelische Schulblatt,*)

welches jetzt seinen elften Jahrgang antritt, will eine allgemeine pädagogische Zeitschrift für die deutschen Volks- und Mittelschulen sein und wird sich daher bestreben, das bezeichnete Gebiet so viel als thunlich nach allen Seiten zu beleuchten, wie die nachstehende Inhaltsübersicht bezeugt.

Uebersicht des Inhalts.

I. **Abhandlungen:**
   a) geschichtliche, statistische und theoretische Beiträge zur Pädagogik und Didaktik;
   b) zur Methodik der einzelnen Lehrgegenstände;
   c) aus den pädagogischen Hülfswissenschaften (der Psychologie, Ethik, Ethnographie und Culturpolitik);
   d) aus verschiedenen andern Wissensgebieten, die für die Fortbildung des Lehrers sich empfehlen.

II. **Beiträge in kürzerer oder aphoristischer Form:**
   a) Correspondenzberichte über die Vorgänge, Verhältnisse und Zustände auf dem Schulgebiete der verschiedenen deutschen Landschaften.
   b) Erfahrungen und Beobachtungen (psychologische, pädagogische u. s. w.) aus dem innern Schul- und Lehrerleben;
   c) Kurze Winke, Rathschläge u. s. w. aus der Schularbeit;
   d) Biographische Mittheilungen;
   e) Fragen und Thesen — zur Besprechung in Lehrerconferenzen, oder zum stillen Bedenken.

---

*) Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner aus den verschiedensten Zweigen des Schulwesens, herausgegeben von F. W. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen, — im Verlag von C. Bertelsmann in Gütersloh. Monatlich erscheint 1 Heft von 2 Bogen in Großoktav. Preis bei allen Buchhandlungen und preuß. Postämtern jährlich 1½ Thlr.

Digitized by Google

III. **Litterarischer Wegweiser:**
- a) Hinweisung auf empfehlenswerthe neue und alte Schriften aus der pädagog. Litteratur und andern Wissensgebieten;
- b) Recensionen der litterarischen Novitäten, — (so weit es zu den Zwecken und dem Raum des Blattes paßt).
- c) Lesefrüchte aus Büchern und Zeitschriften — nebst Randglossen.

IV. **Mittheilungen zur Pathologie des Schulwesens:**
- a) des Schulstandes;
- b) der Schulanstalten;
- c) des Schulregimentes.

V. **Vermischtes:**
- a) Fragekasten u. s. w.

Verzeichniß der bisherigen Mitarbeiter.

(Diejenigen, welche nur anonym schreiben, sind nicht mit aufgeführt.

[† Prof. Dr. Auberlen in Basel (Schweiz)].
Superint. Back in Castellaun (Rheinprovinz).
Dir. Brandt a. d. h. Töchtersch. in Saarbrück.
Lehrer Becker in Rastadt (Baden).
Lehrer Biermann in Barmen (Rheinprovinz).
[† Lehrer Buser in Basel (Schweiz)].
Pfarrer Buchrucker in Nördlingen (Baiern),
Lehrer C. Busch in Barmen (Rheinprovinz).
Lehrer W. Busch in Elberfeld (Rheinprovinz).
Lehrer Budde in Laar (Westfalen).
Rektor Claassen in Bröskerfeld (Westpreußen).
Lehrer Cremer in Unna (Westfalen).
Lehrer Diehl in Dortelweil (Frankfurt).
Lehrer Eickhoff in Gütersloh (Westfalen).
Lehrer Eisenmänger in Schmiedeberg (Schles).
Lehrer Evers in Altefähr (Pommern).
Lehrer Frohwein in Amsterdam (Holland).
Seminarlehrer Fix in Soest (Westfalen).
Lehrer Giese in Barmen (Rheinprovinz).
Lehrer Greiff in Augsburg (Baiern).
Lehrer Gelderblom in Wülfrath (Rheinprov.)
Prof. Hülsmann in Bonn (Rheinprovinz).
Gymnasial-Dir. Dr. Hollenberg in Saarbrück (Rheinprovinz.)
Dekan Held in Marsain (Nassau).
Semiuardirekt. Hasse in Soest (Westfalen).
Seminar-Insp. Heine in Cöthen (Anhalt).
Lehrer an Haak in Leichlingen (Rheinprov.).
Lehrer Herold in Kronenberg (Rheinprovinz).
Lehrer Hüsgen in Erkrath (Rheinprov.)
Lehrer Helpp in Kastellaun (Rheinprov.).
Lehrer Herrenbrück in Hilden (Rheinprovinz).
Lehrer Horn in Bommern (Westfalen).
Lehrer Hollenberg in Mülheim a. d. Ruhr. (Rheinprovinz).
Lehrer v. d. Heydt in Meiderich (Rheinprov.).
Lehrer v. d. Heyde in Hamburg.
Lehrer Heidtmann in Mörs (Rheinprovinz).
Lehrer Hofmann in Hamburg.
Lehrer Höfler in Barmen (Rheinprovinz).
Superint. Horn in Powunden (Ostpreußen).
Lehrer Horky in Krabschütz (Böhmen).
Direktor Dr. Jütting in Einbeck (Hannover).
Dr. König, Red. d. „Daheim", in Leipzig K. Sachsen).
Pastor Krummacher in Elberfeld (Rheinprov.)
[† Lehrer Kötter in Ruhrort (Rheinprovinz).]
Lehrer Klingenburg in Kettwig (Rheinprov.).
Lehrer Kesselring in Winterhausen (Baiern).
Pastor Krüger in Linz a. Rh. (Rheinprovinz).
Geh. R.-R. Dr. Landfermann in Coblenz (Rheinprovinz.)
Rektor Lohmeier in Schildesche (Westfalen).
Lehrer Lischke in Jänkendorf (Schlesien).
Direktor Dr. Lübker in Flensburg (Schleswig).
Seminarlehr. Lettau in Pr. Eylau (Pr. Preuß.).
Cantor Meier in Erdmannsdorf (Schlesien).
[† Lehrer Moll in Solingen (Rheinprovinz).]
Lehrer Müller in Sommerhausen (Baiern).
Gymnasiallehrer Nelles in Altena (Westfalen).
Lehrer Niebecker in Göttingen (Hannover).
Pf. Dr. Nitzelnadel in Hermsdorf (S. Altenb.).
Rektor Dr. Otto in Mühlhausen (Pr. Sachsen).
Seminar-Inspector Petersen in Kaiserslautern (Rheinbaiern).
Lehrer Ranke in Kaiserswerth (Rheinprovinz).
Lehrer Röck in Heidelberg (Baden).
Lehrer Reinmuth in Sinsheim (Baden).
Seminar-Direktor Schorn in Pr. Eylau (Pr. Preußen).
Pfarrer Strack in Gr.-Buseck (H.-Darmstadt).
Consistorialrath Schultze in Posen (Posen).
Frau Past. Specker in St. Gallen (Schweiz).
[† Seminarlehrer Schilbe in Homberg (Kurh.)]
[† Lehrer Schlösser in Hilden (Rheinprovinz).]
Lehrer Steinhäuser in Geldern (Rheinprovinz).
Lehrer Steins in Mörs (Rheinprovinz).
Lehrer Schneider in Neunkirchen (Rheinprov.).
Lehrer Schumacher in Hügenberg (Rheinpr.).
Seminar-Oberl. Trenkel in Bernburg (Anh.)
Lehrer Vollmar in Schaffhausen (Schweiz).
Pfarrer Vömel in Marsein (Nassau).
Pfarrer von Avé-Lallemant in Warnemünde (Mecklenburg).
Lehrer Vahlbruch in Dannenberg (Hannover).
Lehrer Witt in Sommerland (Holstein).
Superintendent Winkel in Berleburg (Westfalen).
Seminardirekt. a. D. Zahn in Mörs (Rheinprovinz.)
Missions-Insp. Zahn in Bremen.
Repetent Zahn in Göttingen (Hannover).

Digitized by Google

Verzeichniß der Orte, wohin das Ev. Schulblatt versandt wird.*)

I. Rheinprovinz.

a. Regierungsbezirk Düsseldorf.

Alpen.	Essen, 6.	Kaiserswerth.	Remscheid.	Velbert.
Barmen, 58 Ex.	Erkrath.	Langenberg, 3.	Ruhrort, 6.	Vohwinkel.
Bourscheid.	Emmerich.	Leichlingen.	Rees.	Vluyn.
Cleve.	Gladbach, 4.	Lenney.	Rheidt.	Wald.
Crefeld.	Geldern.	Moers, 7.	Ronsdorf.	Wermelskirchen 3.
Duisburg, 6.	Hochdahl.	Mülheim, 10.	Rellinghausen.	Witzhelden.
Düsseldorf, 6.	Heiligenhaus.	Meiderich.	Rade v. Wald.	Wickrathberg.
Dabringhausen.	Hilden.	Mettmann.	Solingen, 4.	Wülfrath.
Dülken.	Kronenberg.	Odenkirchen.	Saarn.	Wesel, 7.
Dinslaken.	Kalkar.	Opladen.	Uerdingen.	
Elberfeld, 27.	Ketwig, 3.	Pfalzdorf.	Uedem.	

b. Regierungsbezirke: Cöln, Aachen, Coblenz, Trier.

Aachen.	Dudweiler.	Kirchberg.	Monzingen.	Seelscheid.
Altenkirchen.	Eschweiler.	Kastellaun.	Mayen.	Simmern, 3.
Bonn, 4.	Fischbach.	Krombach.	Neuwied, 4.	Sobernheim.
Bingerbrück.	Gemünden.	Kalk.	Neunkirchen.	Stolberg.
Boppard.	St. Goar.	Löwenich.	Neustadt.	Trier.
Bacharach.	Hückelhofen.	Linz.	Rhaunen.	Wetzlar, 6.
Coblenz.	Illingen, 3.	Linnich.	Ründeroth.	Waldböckelheim.
Creuznach, 3.	Kürten.	Mülheim a. R.	Saarbrück, 8.	St. Wendel.
Dierdorf.	Kirn.	Mülheima.d.M.	Sulzbach.	Thalfang.

II. Westfalen.

a. Regierungsbezirk Arnsberg.

Altena, 7.	Dahlbruch.	Hattingen.	Langerfeld,	Schwarzenau.
Arnsberg.	Eickel.	Hamm a. S.	Neheim.	Steele.
Annen.	Freudenberg.	Iserlohn.	Olpe.	Unna, 3.
Barop.	Gesecke.	Lünen.	Ramsbeck.	Boerde.
Burbach.	Hagen, 4.	Lüdinghausen.	Rönsahl.	Witten.
Brilon.	Hamm, 3.	Laasphe.	Schwelm.	Wengern.
Dortmund, 5.	Herne.	Langendreer.	Siegen, 4.	Zurstraße.
Dahl.	Hemer.	Lippstadt.	Soest, 6.	

b. Regierungsbezirke: Minden und Münster.

Alswede.	Hille.	Ladbergen.	Rheda.	Tecklenburg.
Bielefeld, 7.	Hausberge.	Minden, 8.	Rahden.	Warburg.
Pr. Bremen.	Ibbenbühren.	Münster.	Im Ravensbrg. 35	Westerkappeln.
Burgsteinfurt.	Lienen.	Paderborn.		

III. Nassau, Hessen-Darmstadt, Pfalz, Frankfurt, Kurhessen.

Dillenburg.	Friedberg.	Kaiserslautern.	Oberlahnstein, 3.	Wiesbaden, 10.
Darmstadt.	Gießen.	Mainz, 3.	Speier, 4.	Westerburg.
Diez.	Hanau 3.	Marburg.	Weilburg, 3.	Zweibrücken.
Frankfurt, 8.	Kassel 5.	Neustadt.		

*) Bei den Orten, wohin 3 und mehr Ex. versandt werden, ist die Zahl derselben angegeben.

Digitized by Google

IV. Hannover, Bremen, Braunschweig, Oldenburg.

Aurich, 4.	Emden.	Harburg.	Nordheim.	Verden.
Braunschweig 3.	Ems.	Hildesheim.	Oldenburg.	Wolfenbüttel.
Bremen, 13.	Goslar.	Leer.	Osnabrück, 7.	Saldern.
Bremerhafen, 3.	Göttingen, 5.	Lingen, 4.	Stade, 10.	Bederkesa.
Elmbeck.	Hannover, 13.	Lüneburg, 3.	Varel.	

V. Baden, Württemberg, Baiern, Oestreich, Schweiz.

Achern.	Heidelberg.	Nördlingen, 3.	Weinheim.	Basel, 10.
Bamberg.	Heilbronn.	Nürnberg.	Waibstadt.	Bern.
Dinglingen.	Karlsruhe, 3.	Rastadt.	Würzburg, 5.	St. Gallen.
Eßlingen.	Lindau.	Stuttgart, 5.	Hermannstadt.	Schaffhausen.
Schw. Hall.	Mannheim.	Steinen.	Linz a. D.	Zürich.
Hechingen.	Morsbach.	Sinsheim.	Pesth.	

VI. K. Sachsen, Anhalt und die mitteldeutschen Staaten.

Altenburg.	Bückeburg, 3.	Detmold.	Gotha.	Plauen.
Bautzen.	Cöthen.	Dresden.	Leipzig, 6.	Sondershausen.
Bernburg.	Dessau.	Glauchau.	Meiningen.	Zwickau.

VII. Die Provinzen: Brandenburg, Sachsen, Schlesien.

Aschersleben.	Erfurt.	Arnsdorf.	Potsdam.
Angerburg.	Erxleben.	Joachimsthal.	Quedlinburg.
Barby.	Elsterwerda.	Liegnitz.	Seehausen.
Berlin, 17.	Erdmannsdorf.	Merseburg.	Schmiedeberg.
Brandenburg.	Fehrbellin.	Miste.	Sieversdorf.
Bunzlau.	Förderstädt.	Mühlhausen, 3.	Striegau.
Biere.	Glogau.	Nordhausen, 3.	Weißenfels.
Calbe a. S.	Gnadenfrei.	Niesky.	Weißensee.
Dramburg.	Görlitz.	Neustadt a. O.	Wittenberg.
Roda.	Halle.	Neusalz.	Zeitz.
	Hirschberg.	Osterburg.	

VIII. Die Provinzen Pommern, Preußen, Posen.

Bütow.	Greifswald.	Marienwerder.	Rügenwalde.	Stralsund.
Behrent (Westpr.)	Jastrow.	Nangardt.	Stendal, 5.	Schlawe.
Colberg.	Königsberg, 4.	Neustettin.	Stettin.	Unislaw.
Cöslin.	Marienburg, 3.	Posen.	Stolp, 4.	Tempelburg.
Graudenz.				Zinten.

IX. Holstein, Schleswig, Hamburg, Lübeck, Mecklenburg.

Altona, 3.	Hamburg, 6.	Kiel, 4.	Ludwigslust.	Rostock, 3.
Flensburg, 4.	Itzehoe.	Lübeck.	Neustrelitz.	Schwerin.
Glückstadt.				

X. Außerhalb Deutschland.

Amsterdam.	Kopenhagen.	Petersburg.	Riga, 3.	Stockholm.
Konstantinopel.	Mitau.	Philadelphia.	Rotterdam.	Straßburg.
Florenz.				

Digitized by Google

Inhalt.

Lehrervereine mit christlichem Bekenntniß. I. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland-Westfalen . . . . . S. 1
Offenes Sendschreiben an den Herausgeber des Ev. Schulblatts: Ueber das Verhältniß des Staats zum Erziehungswesen I. 17
Correspondenzen ꝛc, Barmen. Aus Baden 28
Bücherschau 31
Lehrervereine mit christlichem Bekenntniß. I. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland-Westfalen. Schluß 33
Auch ein Wort, den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte an vorgezeigte Bilder zu knüpfen, von Rektor Dr. Otto in Mühlhausen 55
Frauenbriefe. Von einer Schweizerin. 4. 60
Correspondenzen ꝛc. Aus Hessen 63
Offenes Sendschreiben an den Herausgeber des Evangel. Schulblattes. Ueber das Verhältniß des Staates zum Erziehungswesen. (Fortsetzung.) 65
Ein allgemeiner Lehrplan für den Religionsunterricht 89
Erinnerung an Fichte's Reden an die deutsche Nation im Hinblick auf das Werk der Erziehung. (Von Seminar-Inspector Petersen in Kaiserslautern). 96
Aus dem Bildungsgange eines holsteinischen Lehrers 101
Arbeit einer Schülerin 111
Das Kirchenlied als Glaubenszeugniß. (Von Rector Dr. Otto in Mühlhausen) . . 114
Correspondenzen ꝛc. Aus Württemberg. Böhmen. 119
Bücherschau. 123
Zur pädagogischen Psychologie, vom Herausgeber 129
Correspondenzen. (Aus dem Bergischen. Vom Hunsrücken. Von der Niederruhr. Aus Hamburg.) 173
Bücherschau 183
Einige Bemerkungen über Sprache und Sprachentwickelung. Von Gymn.-Dir. Dr. Hollenberg in Saarbrück 193
Die Bruchrechnung auf der Oberstufe. Von Seminarlehrer Büttner in Bütow. . . 199
Correspondenzen. (Aus Baden. 1. 2. Aus Hessen-Darmstadt. Aus Hamburg) . . 214
Bücherschau 224
Ihr seid theuer erkauft. Entlassungsworte an Abiturienten, von Dir. Dr. Lübker in Flensburg 225
Popularisirung der Wissenschaft. Von Sem.-Dir. Hasse in Soest 229
Auch einige Bemerkungen über den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte . . 233
Auch ein Wort für das Verfahren, bei dem ersten Unterricht in der bibl. Geschichte Bilder zu gebrauchen. Von Pf. Wetz in Biskirchen. 236
Die deutschen Klassiker und die Pädagogik. II. Von Pf. Dr. Nitzelnadel in Sachsen-Altenburg 238
Aus dem Bildungsgange eines holsteinischen Lehrers. 4. Das Seminar 242
Correspondenzen über Schulverhältnisse und Schulzustände. (Aus Böhmen. Vom Rhein, Reg.-Bez. Coblenz. Reg.-Bez. Arnsberg. Osnabrück.) 249
Bücherschau 255
Erinnerungen an Fichte's Reden II. Von Seminar-Inspector Petersen in Kaiserslautern 257
Ergänzungsaufgaben für den Rechenunterricht, zunächst zu dem 26. Abschnitt des ersten Rechenbuchs von Diesterweg und Heuser 269
Ein kurzes Wort über die innerliche Seite des Präsenthaltens erlernter Stoffe. Von Cantor Meier in Erdmannsdorf in Schlesien 276

Digitized by Google

Seite.
Correspondenzen. (Hamburg) 279
Der deutsche Dreiklang. Gedicht von Dr. Rh. Composition von J. D. Eickhoff, Seminarlehrer in Mörs 285
Heuriges und Ferniges. 46. 289
Erinnerung an Fichtes Reden an die deutsche Nation im Hinblick auf das Werk der Erziehung. III. 297
Ergänzungsaufgaben für den Rechenunterricht, zunächst zu dem 26. Abschnitt des ersten Rechenbuches von Diesterweg und Heuser. Schluß. 308
Correspondenzen über Schulverhältnisse und Schulzustände. Berlin, Unna. . . . 319
Die genetische Methode des christlichen Religionsunterrichts 321
Correspondenzen über Schulverhältnisse und Schulzustände. Aus Würtemberg, Hamburg, Barmen 380
Das evangelische Schulblatt für 1867 385

Druck von Gebr. Bertelsmann in Bielefeld.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google